

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Michaela Pechačová

**Rozvoj tvořivosti žáků staršího školního věku v práci učitele**

**Creativity development of pupils in older school age in the  
work of teachers**

Praha 2017

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Vincejová, Ph.D.

*Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PaedDr. Evě Vincejové, Ph.D.za podporu a pomoc při jejím zpracování. Dále děkuji všem učitelům, kteří se zúčastnili mého výzkumu a poskytli mi rozhovory.*

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze 16. 4. 2017 ..... Jméno autorky*

## **Abstrakt**

Tématem diplomové práce je rozvoj tvořivosti žáků staršího školního věku v práci učitele. Teoretická část práce seznámí s teorií tvořivosti a vysvětlí základní pojmy pojící se s rozvojem tvořivosti žáků v práci učitele a tvořivého vyučování. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem učitelé rozvíjí tvořivost žáků ve své praxi a jak nad tímto typem vyučování učitelé sami uvažují. Empirická část obsahuje dotazníkové šetření sloužící jako předvýzkum práce a dále pak čtyři případové studie realizované v rámci hlavního výzkumu. Důraz je kladen na pozorování vyučovací činnosti učitelů a následný rozhovor s respondenty týkající se průběhu dané hodiny. Výsledky ukázaly, že učitelé dokáží cíleně realizovat tvořivé vyučování, avšak stále existují možnosti, jak tento typ vyučování v práci učitele zkvalitnit. V závěru práce jsou vypracována určitá doporučení, která by tomuto zkvalitnění mohla přispět.

## **Klíčová slova**

Tvořivost, učitel, starší školní věk, tvořivé vyučování.

## **Abstract**

The thesis is focused on creativity development of pupils in older school age in the work of teachers. First part of thesis acquainted with theory of creativity and explain basic concepts about creativity development and creative teaching in the work of teacher. The aim of this thesis is to find out the form, how teachers develop pupils' creativity in their work and how the teachers think about creativity teaching. The practical part contains a pilot study survey and four case studies implemented within the main research. Emphasis is placed on observing teaching activities and subsequent interviews with teachers about teaching course. Results showed, that teachers are able to use creativity teaching. However, there are still several options, how to improve the quality of creativity teaching. We suggested specific recommendations in the conclusion, how to improve the quality of creativity teaching.

## **Key words**

Creativity, teacher, older school age, creative teaching.

## Obsah

Obsah .....	6
Úvod.....	9
1. Tvořivost - vymezení pojmu .....	11
1.2 Determinanty tvořivosti .....	12
1.2.1 Bariéry ovlivňující míru rozvoje tvořivosti.....	12
1.3 Psychické funkce ovlivňující tvořivý proces .....	14
1.3.1 Tvořivé myšlení .....	15
1.4 Úrovně tvořivosti .....	17
2. Žák staršího školního věku.....	19
2.1 Rozvoj tvořivosti žáků jako cíl současného vzdělávání .....	21
2.2 Subjektivní psychické oblasti předpokladů tvořivé činnosti žáků.....	24
3. Tvořivost ve školním prostředí .....	25
3.1 Koncept tvořivého vyučování.....	25
3.2 Metody tvořivého vyučování .....	27
3.2.1 Vybrané metody tvořivého vyučování .....	29
4. Tvořivý učitel jako předpoklad tvořivého vyučování .....	33
4.1 Učitel jako garant adekvátních podmínek .....	34
4.2 Identifikace tvořivosti žáků z pohledu učitele .....	37
4.3 Bariéry rozvoje tvořivosti žáků ve školní výuce .....	39
Shrnutí teoretické části.....	41
5. Empirická část.....	42
5.1 Výzkumný problém .....	42

5.2	Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	42
5.3	Výzkumný vzorek.....	43
5.4	Výzkumný design .....	44
5.5	Metody výzkumu .....	44
5.6	Terén výzkumu .....	45
5.7	Způsob zpracování dat .....	46
5.8	Analýza dotazníkového šetření.....	47
5.7.1	Shrnutí dotazníkového šetření.....	55
5.9	Analýza případových studií .....	57
5.9.1	Případová studie č. 1 .....	57
	Shrnutí.....	60
5.9.2	Případová studie č. 2.....	60
	Shrnutí.....	64
5.9.3	Případová studie č. 3.....	65
	Shrnutí.....	68
5.9.4	Případová studie č. 4.....	69
	Shrnutí.....	72
5.9.5	Závěry analýzy případových studií.....	73
	Shrnutí empirické části .....	77
6.	Doporučení pro učitele.....	80
7.	Závěr práce.....	82
8.	Seznam literatury .....	84
	Přílohy.....	87
	Příloha č. 1: Seznam centrálních kategorií a kódu.....	87
	Příloha č. 2: Dotazníkové šetření .....	89





## Úvod

Diplomová práce chce poukázat na tvořivost jako určitý fenomén. Bude na něj nahlížet v kontextu školního vyučování, ve spojení s úlohou učitele v procesu rozvoje tvořivosti jeho žáků. Konkrétně se bude jednat o žáky staršího školního věku, nebo-li žáky druhého stupně základní školy. Vybrané téma práce vychází z mého přesvědčení o důležitosti poukázat na tuto problematiku. Myslím si, že každý někdy tento pojem slyšel, možná jej i dokáže popsat či definovat, avšak jeho skutečný rozsah již každému znám není.

Tvořivost vnímám jako jednu z nejdůležitějších schopností člověka v současné společnosti. Ačkoliv tvořivým potenciálem disponuje každý člověk, ne u každého však dojde k jeho rozvinutí a přeměně v konkrétní tvořivou schopnost. Z tohoto důvodu se zaměřuji na osobu samotného učitele, jehož působení v procesu rozvoje tvořivých schopností vnímám jako zcela zásadní.

Teoretická část práce popíše teorii tvořivosti a vysvětlí základní pojmy pojící se s rozvojem tvořivosti žáků v práci učitele. Bude sloužit jako základ pro kvalitativní výzkum v empirické části diplomové práce. V empirické části se zaměřím na to, jakým způsobem učitelé rozvíjejí tvořivost žáků ve své výuce, tzn. jakým způsobem realizují tvořivé vyučování a jak nad tímto typem vyučování učitelé sami uvažují.

### **Pokračování úvodu aneb několik úvah na úvod**

Tvořivostí na sebe člověk téměř vždy upozorňuje. Často se totiž projevuje takovým způsobem, na který naše společnost jako celek není příliš zvyklá. Jeho projev zahrnuje prvky, které mohou být pro někoho zajímavější, obohacující, pro jiného výstřednější, někým vnímány až jako pohoršující. Jeho projev je prostě jiný, je tvořivý a tím se odlišuje od většiny. Jeho projev není ve shodě s projevem většiny, avšak přináší pozitivní výsledky.

*„Abych si uvědomil, že mám před sebou tvořivého člověka, musím se s ním nebo s jeho prací hlouběji seznámit a nechat na sebe jeho postoje, dílo, koncepce, myšlenky působit. Tvořivý člověk většinou ve mně vyvolá pozornost, překvapení, údiv, neboť mi nabízí nový pohled na věc, který mě zaujme, obohatí.“ (Švec, 2003, s. 28-29)*

### **Co může být tímto projevem, zkrátka, kde všude se může tvořivost člověka projevit?**

Jednoduše řečeno, všude. Často je tvořivost mylně spojována pouze s oblastí umění. Tvořivost se však může projevit v téměř jakémkoliv úkonu člověka. Zapojuje-li člověk své tvořivé schopnosti, pak k běžným věcem přistupuje svým zcela novým způsobem. Jedná se o takový způsob, který je zcela jedinečný a vychází z tvořivého myšlení člověka. Za projev tvořivosti pak můžeme označit například způsob vnějšího chování člověka či způsob, s jakým přistupuje k zadanému úkolu a následně, jakým způsobem jej vyřeší. Za tvořivý projev můžeme označit jakoukoliv demonstraci vnitřního uvažování, která je něčím jiná, zvláštní, jedinečná, avšak pozitivní či směřující k cíli.

### **Přístup společnosti k tvořivosti**

Nejčastější tvořivé projevy jsou něčím jiné, zvláštní a společností často nepochopené. Myslím si, že je to dané absencí schopnosti kritického myšlení mnoha lidí. Lidé mají rádi to, na co jsou zvyklí, co je *normální*, co je tím pádem projevem většiny. Projevuje-li se však někdo jinak, lidé na to zvyklí nejsou, aniž by se nad daným projevem hlouběji zamysleli. Je pro ně daleko snazší mu zkrátka udělit nálepkou jako *ten divný*. Lidé nechtějí být v kontaktu *s těmi jinými/divnými*, proto si jich často nevšímají, někdy i odsuzují, aniž by se je pokusili pochopit. Pokud bychom však na daný projev nahlédli z hlediska kritického myšlení, mohli bychom dojít zcela jiných závěrů. I nadále bychom daného člověka hodnotili jako *toho jiného* a vymykající se běžné normě, avšak ve smyslu neobvykle obohacujícím. Jeho projev jde nad rámec běžné normy a jeho význam tím stoupá.

### **Hranice tvořivosti**

Projevuje-li se někdo jinak, zvláště, jedinečně, nelze to však pokaždé označit za projev tvořivosti. Za tvořivost lze označit pouze to, co směřuje danému cíli. Co je něčím nové a pro jedince, určitou skupinu či společnost užitečné. Tento proces směřování je díky zapojení tvořivosti člověka kvalitnější nebo alespoň natolik kvalitní, jako by se jej dosahovalo tradiční cestou.

## 1. Tvořivost - vymezení pojmu

Zamyslíme-li se nad samotným pojmem tvořivost, ani odborní autoři se přesně neshodují v jeho vymezení.

Pedagogicko – psychologický slovník zaměňuje slova tvořivost a kreativita. Tyto pojmy definuje jako ***schopnost**, pro niž jsou typické duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jenž jsou jedinečné a přínosné* (Hartl, Hartlová 2010).

Podobně o tvořivosti hovoří i Čáp (2001, s. 152) Tvořivost je dle jeho definice „***souhrnem vlastností osobnosti**, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost, případě tvůrčí řešení problému. Zahrnuje v sobě schopnosti, včetně intelektových schopností, ale nevyčerpává se jimi*“.

Také Konigová (2007, s. 12) hovoří o kreativě, kterou užívá též jako výraz pro tvořivost. Dle jejích slov je kreativita „***schopnost** vytváření nových kulturních, technických, duchovních i materiálních hodnot ve všech oborech lidské činnosti*“. Jako tvořivost však spatřuje i samotnou **aktivitu**, která přináší dosud neznámé a současně společensky hodnotné výtvoř.

Další definice (Lokšová, Lokša, 2003) zas o tvořivosti hovoří jako o **procesu**, při kterém dochází k vytváření nových a užitečných produktů a řešení (pro jednotlivce nebo pro jistou skupinu), a to při aktivitách a úlohách, které jsou spíše heuristického (divergentního) než algoritmického (konvergentního) typu. Za podstatné komponenty tvořivosti označují kritérium novosti („originality“) a užitečnosti, načež novost definují jako „*schopnost řešit věci původně, neočekávaně, důvtipně, překvapivě a objevně v tom, že se člověk při rozličných úlohách neopírá o již existující postupy, ale přichází s novými, neočekávanými nápady*“ (Lokša, Lokšová, 1999, s. 113). Zmínění autoři dále rozlišují širší a užší pojetí tvořivosti. Z hlediska širšího se jedná o absolutní tvořivost, která přináší něco úplně nového, co je přínosem pro danou dobu. Z hlediska užšího lze hovořit o tvořivosti subjektivní, kdy jedinec ve vztahu k určité skupině přišel na něco nového a zužitkovaného dříve než všichni ostatní (Musil, 1985 In Lokša, Lokšová, 1999).

Bean (1995) definuje tvořivost jako **proces**, kterým jedinec vyjadřuje svoji základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média. Vyjadřuje ji takovým způsobem, který v něm vyvolává pocit uspokojení. Celkový proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě něco sděluje ostatním.

Z těchto definic vychází určitá nejednotnost vymezení obecného pojmu tvořivosti. Některé definice tvořivosti řadí ke schopnostem či souhrnu vlastností člověka. Jiné zas o ni hovoří jako o samotné aktivitě nebo procesu. Žádná definice není jistě chybná. Bez aktivity by však samotný proces nikdy nevznikl. Ale co stojí za touto aktivitou a bez čeho by tvořivá aktivita nemohla vůbec vzniknout? Právě bez tvořivé schopnosti člověka. Dalo by se tedy říci, že tvořivost může být jakási schopnost jedince, která vyvolává tvořivou aktivitu a následný tvořivý proces. Z mého pohledu však toto tvrzení můžeme také obrátit. Tvořivý proces zdokonaluje tvořivé schopnosti. Na tvořivost je proto možné nahlížet z různých pohledů a v rámci různých kritérií.

## **1.2 Determinanty tvořivosti**

Navážu-li na předchozí kapitolu, pak tvořivostí rozumíme schopnost jedince jednat tvořivě, čímž vyvine tvořivou aktivitu a bude probíhat tvořivý proces. Na základě tvořivého procesu pak vznikne tvořivý produkt. V úplném základu jakéhokoliv tvořivého procesu se nacházejí tvořivé schopnosti člověka. Schopnosti nejsou vrozenou dispozicí, formují se však na základě vrozeného potenciálu či vrozené vlohy jedince.

Odborníci Treffinger, Isaksen a Dorval (1990) uvedli, že tvůrčím potenciálem disponuje v různé míře každý člověk. U každého člověka tedy existuje možnost přetvoření tvůrčího potenciálu v tvořivé schopnosti. Pokud se zaměříme na jejich rozvoj, můžeme je zdokonalovat až plně využít celý tvůrčí potenciál. Také Beam (1995) se domnívá, že každý má v sobě určitou vrozenou *schopnost* být tvořivý, a to hned celou řadou různých způsobů. S myšlenkou možnosti každého člověka být tvořivým se ztotožňují i Lokša a Lokšová (1999). Podle těchto autorů jsou všichni jedinci do jisté míry tvořiví. Liší se však úrovní tvořivých schopností.

### **1.2.1 Bariéry ovlivňující míru rozvoje tvořivosti**

Jestliže každý člověk disponuje vrozeným potenciálem k tomu být tvořivým, co ovlivňuje míru rozvoje tohoto potenciálu? Kromě toho, že se potenciál jednotlivých lidí odlišuje svým obsahem a rozsahem, lidé se odlišují i svou jedinečností. Každý člověk je jedinečná osobnost vyrůstající jedinečným způsobem s jedinečnými zkušenostmi. Lidé se pak v různé míře dostávají do kontaktu s určitými bariérami rozvoje tvořivosti, které bychom mohli rozlišit na bariéry vnitřní a vnější.

Bariéry vnitřní – Bariéry či bloky v nás.

Bariéry vnější – Bariéry, které nám klade naše okolí.

### **Bariéry vnitřní**

Mohli bychom je také nazvat jako bariéry odvíjející se od vnitřního přístupu jedince. Asi nejdůležitější vnitřní bariérou rozvoje tvořivosti jedince je nedostatek jeho motivace k tvořivé činnosti. Podle Verbovce (2015) je stejně důležité snažit se u jedinců motivaci stimulovat jako soustředit se na rozvoj tvořivého potenciálu. Königová (2007) k vnitřním bariérám dále řadí vnitřní konflikty, nejistotu jedince nebo velké starosti. Všechny tyto pojmy jsou spojené s pocity stresu či úzkosti. Stres může vyvolávat například přesvědčení o nedostatku potřebného času k určité činnosti nebo nejistota ve vztahu k okolí. Tvořivý člověk musí mít pocit jistoty k lidem, kteří mu jsou nejbližší. Musí vědět, že selže-li, jeho nejbližší ho i přesto podpoří a neohrozí to nijak jeho postavení ve vztahu k nim.

Také velký pocit odpovědnosti často vadí plnohodnotnému tvořivému procesu. Čím důležitější rozhodnutí, úkol aj. má člověk svou aktivitou vykonat, tím více se bojí i případného selhání a uchyluje se raději k osvědčeným, rigidním způsobům práce než ke způsobům tvořivým s cílem vytvořit něco nového. V tomto ohledu je tvořivost úzce spojena s odvahou a sebejistotou člověka. Jen člověk, který věří svým činům, si troufne jednat tvořivě v doposud neznám situaci.

Jinou vnitřní bariérou pak může být nevhodné „rozkouskování“ času. Chceme-li vytvořit tvořivý produkt, je třeba započít proces tvořivé činnosti. Tvořivý proces však obsahuje různé fáze, kterými podle Petty (1996) jsou fáze inspirace (nahodilé hledání podnětů), klarifikace (ujasnění účelu a cíle práce), destilace (zkoumání a posuzování nových myšlenek), inkubace (odstup od problému) a závěrečná pilná práce. Těmito fázím většinou předchází ještě fáze přípravná, kdy se jedinec koncentruje a připravuje k dané činnosti. U každého jedince trvají tyto fáze různě dlouhou dobu v závislosti na jeho možnostech, hloubce problému aj. Tvořivý proces by však měl být konstantní a usilujeme-li o kvalitní tvořivý produkt, tento proces by neměl být ničím výrazně přerušovaným. V opačném případě hrozí riziko hlubokého narušení celého procesu a s vytvářením tvořivého produktu musíme začít opět od samotného počátku. Za konkrétní blokaci tohoto typu lze považovat různé návštěvy, zvonění aj. Další vnitřní blokace mohou být spojeny s aktuálním neuspokojením některých potřeb jedince. Může se jednat např. o hlad či únavu.

## Vnější bariéry

K vnějším bariérám podle Königové (2007) patří zejména prostředí jedince, v němž pracuje a žije. Prostředí podporující tvořivost by mělo být tiché, podnětné, inspirativní a co nejbližší samotnému jedinci. K této vnější bariéře bych osobně zařadila nejenom vnější prostředí, jako něco hmotného, ale především rodinu a jiné osoby, kteří s daným jedincem přichází do styku a svým jednáním jej ovlivňují (rodiče, učitel aj.) Právě oni mohou být značně determinujícím prvkem jeho rozvoje v negativním, avšak i pozitivním slova smyslu. Dalo by se říci, že právě tyto osoby mohou svým vhodným působením pomoci jedinci odstranit většinu jeho vnitřních bariér vymezených výše. Tím pádem jsou možná i nejdůležitější determinantou, která jedince v rozvoji jeho tvořivosti může ovlivňovat.

### **1.3 Psychické funkce ovlivňující tvořivý proces**

Kvalitu tvořivého procesu ovlivňují podle Königové (2007) následující myšlenkové operace.

- a) **Poznávání** nového, chápání jako příjem informací. Lidé poznávají svět svými smysly či zprostředkovaně na základě poznání jiných lidí.
- b) Uchovávání poznání - **paměť**. Paměť představuje operaci, kdy dochází k ukládání a uchovávání informací s možností si je znovu vyvolat.
- c) Vlastní tvořivé produktivní **myšlení** - vytváření nových informací. Zahrnuje v sobě jak vybavování obsahů z paměti, které jsme získali díky svému poznání, tak přicházení na nové poznatky, které formulujeme v nových myšlenkách. Pro tvořivé myšlení je charakteristický divergentní způsob myšlení. Lidé tvořiví vytvářejí nové informace a nápady. Snaží se na věci dívat takovým způsobem, kterým spatřují více možností řešení, tzn. jejich myšlení je rozbíhavé - divergentní. Pokud by bylo sbíhavé, což je druhý způsob myšlení, tzv. konvergentní, pak by lidé nic nového netvořili. Jejich tvůrčí proces by se „sbíhal“ v jeden jediný správný cíl. Tím pádem by výsledek tohoto procesu všech zúčastněných byl zcela totožný a nemohli bychom jej nazývat tvořivým. Lidé by se pak pouze pokoušeli přiblížit cíli, který za ně už určil někdo jiný.
- d) **Hodnocení**, kterým ověřujeme správnost či reálnost navrhovaných řešení.

### 1.3.1 Tvořivé myšlení

Tvořivostí na sebe člověk téměř vždy upozorňuje. Co však stojí v samotném základu této jinakosti člověka je specifický způsob myšlení, který vkládá do tvořivého procesu či samotného tvořivého produktu. Dokáže totiž přemýšlet takovým způsobem, který je jiný, než způsob myšlení ostatních lidí. Specifický způsob myšlení je charakteristickým předpokladem veškeré tvůrčí aktivity.

Ne všechno myšlení však vede k tvořivým produktům. Člověk může zcela brilantně přemýšlet, a přesto nebude vznikat nic, co bychom mohli označit za tvůrčí či tvořivé. De Bono (1997) nazývá tento způsob myšlení myšlením tvůrčím či laterálním. Laterální myšlení staví do protikladu k myšlení vertikálnímu, které je charakteristické uvažováním v určitých krocích, které mají svou logickou stavbu i posloupnost. Chceme-li však vyřešit doposud pro nás neznámý problém, tento způsob myšlení přestává mnohdy stačit. Člověk je pak nucen ze svého původního postupu laterálně poodstoupit a začít zcela jinak. Laterální myšlení člověka provokuje a podněcuje k posunu dopředu.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) definuje tvůrčí myšlení jako specifický druh myšlení, pro který jsou typické následující znaky. Vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, schopnost inspirovat se z různých podnětů, nezávislost na autoritách, dovednost spojovat poznatky z různých oborů, odmítání tradičních postupů, hledání variantních řešení, smysl pro originalitu, snaha vyřešit problém, objevit podstatu, nalézt nový postup aj. Tvůrčí myšlení není dle jejich definice jen záležitostí vloh či nadání. Důležitou úlohu zde hrají právě schopnosti a jejich citlivé rozvíjení.

Horák (2009, s.9) definuje základní rysy tvůrčího myšlení, ke kterým řadí:

- Objevování nového
- Odlišování podstatného od nepodstatného
- Analyzování a systematizování problémů či jevů
- Odhalování souvislostí
- Nacházení zákonitostí podobných jevů
- Vytváření původních hypotéz
- Aplikování obecné teorie na řešení konkrétního zvláštního
- Výběr nejvhodnějších metod řešení problému

- Abstrakci při tvorbě jednodušších řešitelných modelů umožňujících řešit úlohy – neřešitelné v úplné složitosti
- Přesnou formulaci problémů, vyhledávání všech nadějných variant řešení a výběr nejvhodnější z nich

## **Myšlenkové operace**

### Analýza x syntéza

Přemýšlí-li člověk tvořivě, pak podle Konigové (2007) většinou převažuje syntéza nad analýzou. Člověk neanalyzuje to, co již bylo vytvořeno, ale spojuje to, co je z mnoha oblastí známé, a tvoří z toho nový produkt. Tvořivý člověk si představuje, co by mohlo existovat, aniž by to doposud existovalo.

### Konvergentní x divergentní

Konvergentní operace je podle Lokša, Lokšová (1999) možné charakterizovat jako logicko – deduktivní. Uplatňují se především v úlohách s jedním řešením, které nám logicky vyplývá z dané situace. Vyžadují mentální procesy, které využívají a formují zejména vnímání, rozlišování, poznávání věcí, paměť a schopnost využít definice, informace a poznatky v konkrétní situaci.

Kritické myšlení Divergentní operace se využívají v úlohách, při kterých je třeba hledat řešení, objevovat v různých směrech a tvořit rozličné alternativy. Takto chápané myšlení nevede k jedné správné odpovědi, ale vyžaduje vyprodukovat co nejvíce možných řešení, které až v konečné etapě hodnocení mohou vést k jednomu řešení. Právě divergentní typ myšlení je charakteristický pro tvořivé myšlení člověka.

Tvořivě myslet znamená nehledět na povrch a na to, co je zřejmé, například na všeobecně uznávanou pravdu. Znamená to postupovat dále, do nitra, ať už problému nebo jevu. Hledat souvislosti, které jej ovlivňují, snažit se najít smysl vzniku, vývoje či fungování. Ne vždy pak totiž zjistíme, že všeobecně uznávaná pravda je to jediné správné. Musíme se umět kriticky zamyslet nad tím, není-li pravda někde jinde a umět si své domněnky potvrdit. Z tohoto nám vyplývá další důležitý pojem, který se váže k tvořivému myšlení a tím je myšlení kritické. Člověk tvořivý by z podstaty teorie tvořivosti měl mít chuť jít svou individuální cestou, neměl by se ohlížet na tvrzení



ostatních a vytvářet vlastní produkt. Kritické myšlení zahrnuje prověřování, posuzování, hodnocení myšlenek a hledání vlastních důkazů (Petrovová, 1999). Znamená též automaticky nepřijímat to, co je člověku předkládáno, ale umět se nad tím i individuálně logicky zamyslet a vytvořit si vlastní závěry nezávisle na ostatních.

## **1.4 Úrovně tvořivosti**

Tvůrčí potenciál člověka může být rozložen v šesti úrovních komplexní schopnosti tvořivosti. Každý má tyto úrovně ve svém tvůrčím potenciálu zastoupené v odlišné míře, někdo je má rozvinuté až nadprůměrně, jiný zas ví pramálo o svých potenciálních možnostech. Zmiňovala jsem bariéry rozvoje tvořivosti, které jsou rozhodující, přemýšlíme-li o původu této nerovnosti mezi lidmi. Dále však samozřejmě záleží na vnitřních dispozicích každé osobnosti jako takové. Je třeba si tento obrovský rozměr tvořivosti uvědomit a brát ji v úvahu jako schopnost zahrnující vše dále zmíněné, ne jen například určitou kategorii nebo část.

Autoři (Petrovová, 1999, Lokša, Lokšová, 2003) definují úrovně tvořivé schopnosti následovně:

### **Fluence (hustota)**

Schopnost rychle produkovat velké množství nápadů, konceptů a hypotéz na daný podnět nebo situaci. Bohatost myšlenek a představ.

*Podnětem je slovo klíč. Uved'te vše, co se vám vybaví, slyšíte-li toto slovo.*

### **Flexibilita (pružnost)**

Schopnost vytvářet různorodá řešení úloh, rozmanité přístupy k řešení situace. Schopnost přesouvat myšlení od jedné koleje ke koleji druhé, přesouvat svou pozornost, dívat se a kriticky hodnotit.

*K čemu jinému než k zamykání lze použít klíč.*

### **Originalita (svéráznost, zvláštnost)**

Schopnost produkovat nové myšlenky, odlišná řešení, která jsou neobvyklá a často překvapivá.

*Uved'te osobité použití klíče, na který dosud nikdo nepřišel.*

### **Redefinice (přeměna)**

Schopnost nově definovat věc nebo jev, měnit strukturu dat a výroků, různě je kombinovat, povšimnou si odchýlné cesty od cesty běžné. Transformační schopnosti založené na změně významu nebo reorganizaci informace.

*Upravte klíč tak, aby se dal požit zároveň jako otvírák na konzervy.*

### **Elaborace (zpracování, vypracování)**

Schopnost vypracovat řešení do zajímavých podrobností, detaily a elegance řešení či výtvoru. Znamená též výstižné formulování svých myšlenek.

*Vypracujte návod, jak použít klíč k měření délek.*

### **Senzitivita (citlivost)**

Schopnost vidět problémy, nedostatky, možnosti zlepšení, předvídat vývoj v dané oblasti.

Hlavsa (1985 In Petrovová) ještě tyto výše zmíněné schopnosti rozšiřuje o pohotovost ke změnám, pohotovost k jejich rozvoji a zvýšení jejich úrovně.

## 2. Žák staršího školního věku

Období staršího školního věku začíná vstupem žáků na druhý stupeň základní školy a trvá do ukončení povinné školní docházky, tzn. přibližně do 15 let věku (Vágnerová, 2005).

Z biologického hlediska jde o období rané adolescence, nebo také pubescence, první fáze dospívání.

Chceme-li rozvíjet tvořivý potenciál žáků tohoto vývojového stupně, je nejprve třeba si vymezit aktuální potenciál některých psychických oblastí, které je třeba při tvořivém procesu zapojit.

### Vývoj myšlení

Fáze staršího školního věku dítěte je charakteristická změnou způsobu myšlení. Doposud se dítě podle Piageta (1966) nacházelo ve stadiu konkrétních logických operací. Tato fáze je spojována s poznáváním reálného světa a skutečného dění. Vyznačuje se již logickým tříděním a schopností vyvozovat logické závěry, ale jedinec začne selhávat v momentě, má-li uvažovat o něčem, co si nelze přímo představit. Okolo jedenáctého roku dítěte však nastupuje fáze formálních logických operací a myšlení začíná být postupně uvolňováno ze závislosti na konkrétní realitě. Pro dospívajícího je charakteristická potřeba přemýšlet o tom, jaký by svět mohl nebo měl být. Žák je již schopen hypotetického uvažování.

Znaky myšlení dospívajících shrnuje Keating (1991, In Vágnerová, 2005):

- Dospívající připouští variabilitu různých možností. Schopnost posuzovat problém z různých měřítek.
- Dospívající dovede uvažovat systematictěji. Jedinec se již nespokojí s jedním řešením problému, ale dovede uvažovat i o možných alternativách, které na základě stanovení hypotéz postupně potvrzuje či vylučuje.
- Dospívající dovedou experimentovat s vlastními úvahami, dokážou je kombinovat a integrovat v jeden celek. Rozvíjí se flexibilita myšlení.
- Dospívající si postupně osvojují abstraktní způsob myšlení. Dokážou již uvažovat o čemkoliv.
- Nastupuje schopnost hypoteticko-deduktivního myšlení. Jde o přesah poznávání do oblasti, kterou nelze přímo pozorovat. Dospívající dokážou vycházet z obecné premisy nebo teorie, vyvozovat z ní logické závěry a posoudit jejich platnost. Častá částečná

nezralost hypotetického myšlení se však stále projevuje neschopností přesněji diferencovat mezi reálně existujícími a pouze možnými alternativami. Různé varianty mívají pro dospívající stejnou hodnotu.

- Schopnost akceptovat hypotetický problém
- Pružnost myšlení
- Schopnost pochopit obecná pravidla a aplikovat je na různé situace

Období staršího školního věku žákům již umožňuje aplikovat kritický přístup k myšlení vlastního i cizímu. Žáci se již nespokojí pouze s tím, co vidí a slyší, dokážou rozlišovat domněnky od prokázaného faktu a dokážou i vzdát se jich, nevyhovují-li jejich přesvědčení (Langmeier, Krejčíková, 2006).

### Vývoj paměti a pozornosti

Přístup k učení i vybavování je systematictější. Dospívající dokážou využívat účinnější strategie, které jim pomohou udržet v paměti aktuálně potřebné informace. Někteří začínají využívat elaborace, což znamená, že hledají takový způsob uspořádání látky, který by jim její zapamatování usnadnil (různé mnemotechnické pomůcky apod.) Strategie vybavování využívá asociací, vzácně se objevuje tendence odvodit souvislosti logicky, deduktivní úvahou. Stále z velké části převažuje mechanický způsob osvojování a to hlavně v případech, když žáci látce nerozumějí. Z tohoto důvodu nejsou elaborace schopni.

Dospívající dovedou lépe ovládat svoji pozornost. Často využívají různé strategie usnadňující její zaměření a udržení, což souvisí s vývojem nastupující schopnosti metakognice.

### Vývoj autoregulační schopnosti

Raná adolescence je charakteristická rozvojem volných vlastností, především dochází ke zlepšení sebekontroly a vytrvalosti. Dospívající si již dokáže lépe poradit se situací zátěže. Dokážou již lépe odhadnout míru zvládnutí problému, s čímž se zvyšuje i pravděpodobnost, že při jeho řešení použijí efektivnější strategie.

## 2.1 Rozvoj tvořivosti žáků jako cíl současného vzdělávání

### Rozvoj tvořivosti jako cíl výchovy a vzdělávání obsažený v národních kurikulárních dokumentech

Jeden z cílů základního vzdělávání obsažených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZŠ). RVP ZŠ hovoří o požadavku tvořivého myšlení a řešení problémů žáky. „*Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*“ (RVP ZŠ, kap. 3.2). Dále je požadavek rozvoje tvořivosti žáků zakomponován do jedné z klíčových kompetencí základního vzdělávání, konkrétně se jedná o Kompetence k řešení problémů, které jsou vymezeny následovně:

„*Na konci základního vzdělávání žák:*

- *vnímá nejružnější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností*
- *vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému*
- *samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy*
- *ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů*
- *kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.*“ (RVP ZŠ, kap. 4)

### Rozvoj tvořivosti jako cíl obsažený v mezinárodních vzdělávacích dokumentech

O kreativitě jako o součásti strategického cíle vzdělávání hovoří dokument Education and training 2020. Zkráceně ET 2020. ET 2020 představuje Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě přijatý ministry školství všech států Evropské unie, na Radě EU, v květnu roku 2009. Tento dokument se zabývá vizí rozvoje vzdělávání v Evropě do roku 2020 a stanovuje celkem čtyři strategické cíle, jež odpovídají komplexnímu zaměření na celoživotní učení (ať už formálnímu, neformálnímu či informálnímu).

Strategický cíl č. 4 tohoto dokumentu zní: Zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy.

Tento cíl nahlíží na kreativitu jako na zdroj seberealizace a současně jako na hlavní zdroj inovací. Inovace jsou považovány za jednu z klíčových hnacích sil udržitelného hospodářského rozvoje a spolu s kreativitou mají zásadní význam pro rozvoj podnikání a pro konkurenceschopnost Evropy v mezinárodním měřítku.

### Tvořivost jako předpoklad úspěšnosti v současném světě

Petrovová (1999) o tvořivosti přemýšlí jako o něčem, co podmiňuje úspěšného člověka v dnešní společnosti. Podobné myšlenky zazněly i v příspěvku Tomáše Feřteka a Mgr. Hřebeckého<sup>1</sup>, odborníků působící v EduInu.

Přibližně před 30 lety byla v České republice přítomna tzv. hierarchická společnost. To znamená, že úkoly, odpovědnost, vztahy nadřízený/podřízený aj. byly přesně stanovené danou hierarchií. Ten, kdo se v této hierarchii nacházel výše, své podřízené řídil příkazy, měl za ně však zodpovědnost a na oplátku vyžadoval jejich poslušnost. Tato doba by se dala definovat termíny: *Zopakuj, zapamatuj, vykonaj..* K hierarchické společnosti se vázal i odpovídající způsob výuky na školách. Společnost si přála takové absolventy, kteří budou poslušní, budou umět přesně plnit rozkazy a přesně vykonat předem, jinými vysvětlenou, a tím způsobem i naučenou, práci. K cílům hierarchické společnosti sloužil tzv. tradiční způsob výuky, jenž se opíral o didaktické zásady 19. století. Učitel poskytuje žákům hotové vědomosti a vyžaduje jejich přesné zapamatování.

*„Zopakuj, co jsem ti řekl. Když to správně a přesně zopakuješ, dostaneš jedničku.“*

K tradičnímu typu výuky se vážou i charakteristické metody, jenž těchto cílů dosahují. Podle Maňáka a Švece (2003) se jedná o metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor), metody názorně – demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž) a metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování, experimentování, vytváření dovedností, produkční metody).

---

<sup>1</sup> Tomáš Feřtek – beseda *Co změnilo svět vzdělávání, EduIn (Edupoint)*; Mgr. Hřebecký – *Ředitel jako průvodce pedagogů po trnité cestě k moudrosti*, Konference ČŠM Pedf UK

Pro tradiční způsob výuky je podle Okoně (1966, In Pecina 2008) charakteristická:

- Zaměřenost pedagoga na učební osnovy a obsah vyučování. To jakým způsobem žák obsah učiva zvládá, zůstává až v pozadí. Jelikož se učitel snaží splnit učební osnovy přesně, nemá příliš čas věnovat se potřebám žáků, jejich motivům a potížím.
- Předkládání žákům hotových vědomostí, které jsou na školní rok rozděleny.
- Problémy žáků spojené se ztrátou orientace v aktuálním výkladu učitele.
- Jednotné tempo výuky, které se většinou řídí pomalejším až podprůměrnými žáky.
- Obtíže při kontrole vědomostí. Používá-li učitel tradičních metod, nikdy není schopen zkontrolovat všechny výsledky.

Ačkoliv tradiční výuka má bezesporu své kvality a silné stránky, přestává se hodit pro současnou společnost. Společnost se pochopitelně vyvíjí a to, k čemu škola vychovávala před desítkami let, přestává být pro současnou dobu žádoucí. Hierarchickou společnost vyměnila doba sítí, která by se dala charakterizovat slovy:

*„Najdi svůj úkol, převezmi zodpovědnost a přijď nás přesvědčit o jeho správnosti.“*

Tyto schopnosti jsou něčím, co po absolventech v současnosti začínají požadovat i samotní zaměstnavatelé. Právě zaměstnavatelé jsou těmi důležitými lidmi, pro které škola (v nejčastějších případech) své žáky připravuje. Stěžují si na, dá se říct, plošnou nedostatečnost určitých schopností dnešních absolventů. Zaměstnavatelé již nechtějí poslušné zaměstnance, kteří čekají na přesně dané instrukce. Daleko raději upřednostňují takové zájemce o práci, kteří jsou iniciativní a samostatní. Takové, kteří pro svou práci nepotřebují přesný popis od svého nadřízeného, nebojí se uchopit práci po svém, řešit vzniklé problémy, případně si samostatně dostudovat vše potřebné. Dnešní zaměstnavatelé v podstatě očekávají až dobře zdůvodněný výsledek práce svých zaměstnanců, který si zaměstnanec zároveň dokáže náležitě obhájit. Člověk již pro ně nemá hodnotu díky tomu, že dokáže přesně vykonat zadanou práci. Tento fakt je považován spíše za nutnou samozřejmost. Hodnota zaměstnance spočívá spíše právě v jeho **tvůrčím**, jinými nezastupitelným, myšlení. To je právě ten důvod, proč někteří zaměstnanci převyšují zaměstnance jiné a stávají se nepostradatelnými.

## 2.2 Subjektivní psychické oblasti předpokladů tvořivé činnosti žáků

Na jaké subjektivní oblasti je dobré se u žáků soustředit, abychom je řádně připravili pro tvořivou činnost? Podmínkami tvořivé činnosti jsou u všech lidí určité subjektivní předpoklady k řešení problému.

Wimmer (1990, In Pecina, 2008) mezi ně řadí vnímání, poznávání, pozorování, všímavost, obrazotvornost, znázorňování a tvořivou obrazotvornost.

Každá praktická činnost začíná **vnímáním**. Na základě vnímání dochází ke sběru vjemů, jenž na člověka určitým způsobem působí a on je vnímá. Je úkolem učitele vést žáky k účinnému a citlivému vnímání věcí. Je třeba učit žáky vnímat nově, netradičně a problémově. Motivovat je vnímat aktivně a důsledně. Vnímavost je schopnost, jenž si lidé často ani neuvědomují a přesto je důležitou součástí úspěšného člověka.

**Pozorování** je způsob vnímání, který se už zaměřuje na určitý jev, činnost či problém, a to s cílem poznat ho co nejpodrobněji. Pozorování je třeba cvičit, učit žáky nedělat ukvapené závěry a učit je umět se soustředit.

**Všímavost** je schopnost, díky které zaznamenáváme i nenápadné, ale charakteristické a zdánlivě nepodstatné vlastnosti předmětů. Stejně jako pozorování, tak i všímavost je dobré cvičit.

Při **obrazotvornosti** dochází ke vzniku originálních kombinací dočasných spojů, vytvořených z dřívější zkušenosti. Na základě obrazotvornosti tedy vnímáme to, s čím se člověk osobně nesetkal, ale co vlastně mohlo být vytvořeno. Můžeme si tak představit zvíře, květinu či cokoliv jiného, co neexistuje. Žáci by se neměli bát svých představ, umět je pojmenovat a znázornit. Učitelé by zas neměli jejich obrazotvornosti bránit a naopak se ji snažit vnímat jako důležitý prostředek rozvoje jejich tvořivosti. S tím souvisí i další pojem tvořivá obrazotvornost.

Za **tvořivou obrazotvornost** je považován proces, při kterém se vytvářejí nové obrazy, aniž by se však vycházelo z jejich popisu. Žákům při tvůrčím procesu probíhají hlavou myšlenky, které se zužují na určitý okruh problému. Poté dochází ke zpřesňování a ujasňování problému.



### 3. Tvořivost ve školním prostředí

Obecná teorie tvořivosti bude nyní přesunuta do kontextu školního prostředí. Právě škola představuje instituci, která by měla dítě vybavit vším, co bude jednou potřebovat. Zaměřuje se na formování a přeměnu vrozených vloh dítěte ve schopnosti, které jsou společností žádané a oceňované. Tvořivost by se měla řadit k těmto schopnostem, a proto i škola by se měla umět cíleně zaměřit na jejich rozvoj.

#### 3.1 Koncept tvořivého vyučování

Tvořivé vyučování je zaměřeno na rozvoj tvořivého potenciálu žáků. Celkový koncept představuje komplex metod a postupů, jak je tohoto cíle možné dosáhnout. Tvořivost se rozvíjí prostřednictvím obsahu učiva, které je žákům předkládáno ve spojení s adekvátní metodou tvořivé výuky.

Lokša a Lokšová (2003) definují tvořivé vyučování jako utváření podmínek pro rozvoj tvořivosti žáků a pro uplatnění různých druhů tvořivých činností ve výuce. To předpokládá provést didaktickou analýzu obsahu učiva a vyhledat možnosti rozvíjení tvořivosti. Dále metodické postupy přizpůsobit tak, aby žáci poznatky získávali především vlastními aktivitami a prostřednictvím vyučovacích metod.

#### **Pravidla tvořivého vyučování podle Kováč, Kováčová (1986):**

- Nežádat jednoznačně správná řešení, podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení
- Nepředpokládat, že dítě něco ví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a vědomostí
- Nepotlačovat samostatnost a humor, vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě
- Ve fázi tvoření nehodnotit, v nejlepším případě nenápadně usměrňovat tok myšlenek

#### **Maňákovu pojetí**

Jedním z pedagogických představitelů, kteří se zabývali problematikou tvořivého vyučování, byl Josef Maňák, profesor brněnské pedagogické fakulty. Základ teorie tvořivého vyučování tvoří podle Maňáka triáda **aktivita – samostatnost - tvořivost**.

**Aktivitu** ve výuce Maňák chápe jako „zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonnů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na

základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování“ (Maňák, 1998, s. 29).

**Samostatnou práci** žáků pak Maňák popisuje jako takovou aktivitu, při níž, žáci získávají nové poznatky a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedení“ (Maňák 1998, s. 41)

**Tvořivost** zas definuje jako přirozenou vlastnost člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, připravovat jí prostor a potlačovat bariéry, které se jí stavějí do cesty“ (Maňák, 1998, s. 74).

Abychom u žáků docílili rozvoje tvořivosti, musíme navodit takovou situaci, při níž budou žáci nuceni vykonávat určitou samostatnou aktivitu. Aktivita je předpokladem samostatnosti a dohromady směřují k rozvoji tvořivosti. Aktivitou tedy chápeme určitou intenzivní činnost žáka. Samostatnost by se zas v tomto případě měla projevovat jako takový stav, kdy žáci zadanou činnost budou vykonávat nezávisle na cizí pomoci či cizím vedení. Pokud to tedy otočíme, nejde jen o to rozvíjet konečnou tvořivost, ale zaměřovat se i na její dva předpoklady, bez kterých by nikdy nemohla vzniknout. Ve výuce jde i o to připravovat adekvátní podmínky pro rozvoj aktivity žáků a jejich samostatného uvažování. Maňák je přesvědčen, že dnešní škola umožňuje naplňovat tento princip postupnosti, neboli princip postupného rozvíjení aktivní, samostatné a tvořivé práce žáků. Nutností je však nahrazení *vznešeného* hovoření konkrétním praktickým prováděním principu v běžných činnostech žáka (Maňák In Švec, 2014).

#### Diagnostika Maňákovy triády

Maňák vypracoval systém, podle něhož je možné diagnostikovat aktuální stupeň aktivity – samostatnosti a tvořivosti žáků ve školní výuce. U každé kategorie rozlišuje několik stupňů, které odpovídají konkrétní dané situaci (1998, s. 80-81):

Podle tohoto systému lze rozlišit:

- aktivitu – vynucenou, navozenou, nezávislou, angažovanou
- samostatnost – napodobující, reprodukující, produkující, přetvářející
- tvořivost – expresivní (spontánní), inovativní (spojena se záměrným úsilím něco netradičního udělat), inventivní (spojena s uměleckými artefakty, vědeckými a technickými objevy apod.), emergentní (vznik zcela nových artefaktů a jevů).

Jednotlivé stupně aktivity a samostatnosti mají vzestupnou tendenci a představují kvalitativně vyšší úroveň. Stupňovitost tvořivosti má však charakter trochu jiný. Ačkoliv je zachován postupný nárůst kvality, zároveň však také různé stupně představují různé formy tvořivého výkonu (Maňák, 1997, s. 17).

### **Problémové vyučování**

Tvořivé vyučování bývá spojováno s navozování situací, které vyžadují řešení určitého problému. V tomto směru lze hovořit o tzv. problémovém učení. Úkolem učitele je předložení určitého problému žákům a vhodně je motivovat k jeho řešení. K charakteristice těchto metod patří i fakt, že správné řešení nemusí být známé ani samotnému učiteli. Správné řešení nemusí ani existovat a bude záviset pouze na úhlu pohledu, jakým budeme výsledek či konečný produkt, hodnotit.

Problémové vyučování cílí na rozvoj divergentního myšlení žáků. Žáci neznají algoritmy, podle kterých je možné dojít řešení daného problému. Pokud by žáci předem znaly postupy řešení problému, uplatňovali by myšlení konvergentní a zadaná situace by pro ně nepředstavovala neznámý problém.

(V. Pařízek In Horák, 2009).

## **3.2 Metody tvořivého vyučování**

Metod tvořivého vyučování existuje celá řada a každý autor se k jejich dělení staví svým specifickým způsobem. Zelina a Pavlík (1988, In Lokša, Lokšová 1999) uvádějí následující klasifikaci, která cílí na rozvoj tvořivosti žáků:

- Přeměna konvergentních úloh, situací, postupů na divergentní
- Komplexní rozvíjení poznávacích funkcí, jejichž vrcholem je tvořivé myšlení
- Metody spojené se cvičením jednotlivých funkcí, procesů tvořivého myšlení (do této skupiny autoři řadí: cvičení tvořivého vnímání, vidění světa, rozvíjení důvtipu cvičeními proti rigidnímu myšlení, vnímání a postojům; metody rozvíjení fantazie, obrazotvornosti, představivosti, metody rozvíjení objemu, rozmanitosti a originality myšlení).
- Metody rozvíjející osobnostní vlastnosti, jež tvořivost podporují a které ji umožňují.

- Komplexní metody rozvíjení tvořivosti na bázi heuristických postupů – tvořivé řešení problému

Maňák, Švec (2003) hovoří o metodách tvořivého vyučování jako o metodách aktivizujících. Zdůrazňují, že tyto metody přispívají k rozvoji osobnosti žáka se zaměřením na jejich myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Tato klasifikace je autory velmi oblíbená a často citovaná. Zahrnuje následující metody:

- Metody diskuzní
- Metody heuristické
- Metody inscenační
- Metody situační
- Didaktické hry

Maňák a Švec (2003) dále popisují i jiné postupy, které, jsou-li vhodně organizovány, lze je označit za tvůrčí. Tyto postupy by v rámci tvůrčího přístupu měly klást důraz na aktivitu žáků, rozvíjejí jejich komunikaci a spolupráci. Zmínění autoři je označují jako komplexní výukové metody a řadí sem následující.

- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Kritické myšlení
- Projektová výuka (metoda)
- Otevřené učení
- Brainstorming
- Učení v životních situacích

Lokša a Lokšová (2003, str. 60) přicházejí s poněkud obsáhlejší, avšak v něčem se shodujícím, dělením. K metodám rozvíjející tvořivost žáků řadí:

- Problémové metody – problémový výklad, metody řešení problémů
- Dialogické problémové metody – tvořivé dílny, tvořivé semináře
- Výzkumné metody, metoda autentického výzkumu, metoda řízeného objevování
- Metody změny úloh netvořivého charakteru na úlohy divergentního typu
- Metody volby diferencovaných úloh
- Inspirativní metody – čtení životopisů vědců, umělců ...
- Demonstrativní a oborné metody – pokusy ve škole ...

- Heuristické metody – metody heuristického rozhovoru, brainstorming
- Hry jako metoda, didaktické hry
- Aktivizující metody – situační metoda, inscenační metoda, simulační metoda, dramatizace aj.
- Relaxačně – aktivační metody

### **3.2.1 Vybrané metody tvořivého vyučování**

V této podkapitole detailněji představím vybrané metody tvořivého vyučování. Budu vycházet z často citované klasifikace Maňáka a Švece (2003).

#### **Metody diskuzní**

Diskuzní metoda poukazuje na důležitost komunikačních schopností žáků. Tvořivost tak žáci rozvíjejí prostřednictvím vlastní komunikace a vedením diskuzí s ostatními žáky. Žáci se učí obhajovat své stanovisko a vlastní názor, vytvářet argumenty, samostatně se projevovat nebo zapojovat se do debaty s ostatními. Učitel, který se rozhodne vydat právě touto cestou, bude vést žáky k samostatným projevům a vzájemným diskuzím. Diskuze se do výuky může vkládat různými způsoby. Bratrská (1992) vymezuje např.: diskuze během přednášky (vysvětlování), diskuze na základě referátu, řetězová diskuze, diskuze v malých skupinách, debata, panelová diskuze aj. Aby však byla diskuzní metoda opravdu účinná, je z mého pohledu třeba dobře ohlídat její průběh. Často se stává, že se do povrchních diskuzí, které se na školách občas vyskytují, zapojují stále stejní žáci, a ostatní žáci tak tyto momenty vnímají jako tu část výuky, kdy mohou v podstatě „vypnout“. Při řízené diskuzi je třeba dbát na to, aby byli zapojeni nejlépe všichni žáci, aby byl správně formulovaný cíl výuky a učitel dohlédl na jeho dosažení.

## **Metody heuristické**

Heuristika je věda zabývající se zkoumáním tvůrčího myšlení a možnostmi řešení problémových situací. Při metodě problémového výkladu učitel zadá látku jako určitý problém a je na žákovi samotném, aby problém vyřešil. Učitel zde funguje v roli určitého usměrňovače a rádce.

Předpokladem heuristických metod je náležitá motivace žáků k jejich plnohodnotnému zapojení. Tato motivační část může mít například podobu sokratovského dialogu (Lokšová, Lokša, 2003), na základě kterého je žák nucen začít samostatně nad problémem přemýšlet.

## **Metody situační – případové studie**

Situační metoda vychází z konkrétní situace, která se buď již stala, nebo může žáky v budoucnu potkat. Učitel žáky seznámí se situací a žáci dostanou prostor klást učiteli doplňující otázky. Učitel jim může, avšak nemusí vyhovět. V ideálním případě by však popis neměl obsahovat žádný komentář autora. Poté probíhá samostatná práce žáků, která vyžaduje podrobnou analýzu situace. Na základě informací vyplývajících z analýzy si žáci vytvoří vlastní názor a pokusí se dle svého uvážení zpracovat danou situaci pro ně nejlepším způsobem.

## **Metody inscenační**

Inscenační metoda je velmi podobná metodě situační, avšak není statická. Inscenační metoda je dynamická, kdy žáci přímo mohou danou situaci ovlivnit nebo se do ní zapojit. Žáci zde dostanou své role, do nichž se vžijí a pokusí se odehrát zadanou situaci podle scénáře. Mají takto možnost prožít různé pocity, zkušenosti, postoje vázající se s danou rolí. Situace se může postupně vyvíjet a proměňovat. Cílem je najít východisko, tzn. vyřešit problém dané inscenace. Touto metodou například probíhají některé programy zaměřené na primární či sekundární prevenci na školách. Často se jedná o simulaci určité situace, která je nějakým způsobem pro žáky ohrožující a může je potkat i v jejich reálném životě.

## **Didaktické hry**

Didaktické hry je potřeba nezaměňovat s obecně hrou jako takovou. Ačkoliv by se někomu mohly zdát totožné, musíme mít na paměti některé faktory, které je odlišují. Didaktická hra je spjata s výukovou, obecněji s výchovou jako takovou. Tím pádem by měla obsahovat vzdělávací či výchovný prvek. To znamená, musí být stanoveny cíle těchto didaktických her, které by měly

přispívat k rozvoji kompetencí žáků. Tak jako ostatní metody v této kapitole, tak i správně vedené didaktické hry nutí žáky k vlastní aktivitě a tvůrčímu myšlení. Obecně se však didaktická hra může zaměřovat i na jiné kompetence, jako jsou kompetence sociální, kognitivní, tělesné, volní či estetické.

Při správném vedení didaktických her si však samotní žáci učitelem stanovené cíle nemusí vůbec uvědomovat. Ačkoliv při jiných vzdělávacích činnostech by většinou měli být s cílem aktivity obeznámeni, zde to nepokládám za nutné. Je potřeba, aby se především učiteli podařilo cíle didaktické hry naplnit. Myslím si, že v tomto bodu musí být učitel obzvláště důsledný, jelikož sklouznutí didaktické hry ke hře obecné, může být velice rychlé a snadné.

Mezi didaktické hry bychom mohli zařadit: hry s hračkami, stavebnicemi, nejrůznější simulace činností, sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, scénické hry.

Dále považuji za nutné tento výčet rozšířit o přiblížení některých komplexních výukových metod.

### **Skupinová a kooperativní výuka**

Skupinová výuka není pouhé seskupování žáků do menších skupinek. Hlavní rysy skupinové výuky podle Maňáka (2003) jsou:

- Spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému
- Dělbba práce žáků při řešení problému
- Sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině
- Prosociálnost, tj. vzájemná pomoc žáků ve skupině
- Odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce

Za určitou formu skupinové výuky lze podle Maňáka (2003) považovat kooperativní výuku, jelikož bývá často realizovaná ve skupinách. Za klíčové prvky kooperace žáků jsou považované následující znaky:

- Pozitivní závislost žáků (úspěšnost každého jednotlivého člena skupiny je závislá na úspěšnosti všech jejích členů)
- Interakce žáků „tváří v tvář“
- Individuální odpovědnost žáků za skupinovou spolupráci, včetně hodnocení přínosu jednotlivců pro společné řešení úlohy nebo problému

- Komunikace členů skupiny o zlepšování skupinového procesu

## **Brainstorming**

Metoda brainstorming vychází z faktu, že lidé se obávají mnohé myšlenky a nápady vyjádřit nahlas. Bojí se toho, že nejsou v souladu s tím, co je psané v učebnicích, co je konvenční. To však tvořivosti neprospívá a proto je třeba se tyto bariéry snažit odbourávat. K pravidlům brainstormingu patří zákaz kritiky, svoboda všech myšlenek, produkce co nejvíce nápadů, vzájemná inspirace, rovnost účastníků



#### **4. Tvořivý učitel jako předpoklad tvořivého vyučování**

Učitel je v životě každého žáka velmi důležitou osobou. V podstatě ovlivňuje a učí své žáky vším, co dělá. Nejen svou výukou, ale i svými vlastnostmi, kultivovaností, svou osobností jako celkem. Žáci si často ani neuvědomují, že od svých učitelů přejímají více než jen obsahy vyučovacích hodin. Žáci si bezděčně všímají i takových věcí, jako je síla vůle jejich učitele, vytrvalost, zodpovědnost, pečlivost, jeho nadšení pro výuku aj. Na základě všech těchto údajů pak žáci neustále svého učitele hodnotí a začnou-li ho vnímat jako osobu, kterou hodnotí kladně a se kterou by se rádi určitým způsobem identifikovali, začnou jej v lecčem nevědomky napodobovat. Proto, rozhodne-li se učitel vést své žáky ke tvořivosti a rozvíjet jejich tvořivé schopnosti, sám by měl v první řadě jít svým žákům příkladem a sám by měl být učitelem tvořivým. Jak praví Verbovec (2015), pokud učitel nedokáže uplatnit tvořivé myšlení sám, nedokáže ho stimulovat ani u jiných. Tohoto faktu si je vědom například Maňák, v jehož teorii posloupnosti je základním předpokladem tvořivého vyučování učitel aktivní a tvořivý. Také Pecina (2008) řadí tvořivý přístup učitele mezi pět základních vlastností učitelů. Kromě tvořivého přístupu dále definuje odpovídající znalosti, psychickou vyrovnanost, schopnost pozitivní komunikace a interakce a pedagogický takt.

##### **Znaky tvořivého učitele**

Myslím si, že v představách mnohých učitelů je tvořivost spojená s určitým nadáním, kterého se každému nemusí příliš dostávat. Následujícím textem se však pokusím tento názor vyvrátit a dokázat pravý opak, tedy že tvořivým učitelem se může stát každý, kdo se rozhodne tohoto cíle dosáhnout.

Solárová (1996 In Uherová) konstatuje, že míra učitelské tvořivosti je dána:

1. Osobností učitele a jeho vlastnostmi – učitel by měl být aktivní, měl by mít rád svojí práci a své žáky. Měl by být ochotný riskovat a zkoušet nové pedagogické postupy. Chce-li učitel žáky pro svůj předmět zapálit, sám musí hořet.
2. Vědomostmi a zkušenostmi – tvořivý učitel objevuje nový, netradiční způsob výuky k dosahování cílů. Učitel by nikdy neměl polevit ve své snaze se sebevzdělávat a vylepšovat svou výuku.
3. Potřebou tvořivosti

Verbovec (2015) upozorňuje na fakt, že ačkoliv divergentní myšlení představuje základ práce tvořivého učitele, mělo by být vhodně doplněné i myšlením konvergentním. Zelina (1997, In Verbovec) rozlišuje dva typy osobnosti učitelů právě podle způsobu jejich myšlení. Je jím tzv. diverger, který se vyznačuje svou emoční přístupností, motivovaností a schopností využívat tvořivé principy. Oproti tomu staví typ druhý, který nazývá tzv. kovergerem. Ten je podle autora nudný a bez chuti experimentovat, avšak na druhé straně přemýšlí přesně a logicky a často je velmi inteligentní. Tvořivý učitel potřebuje skloubit oba tyto typy osobnosti v jeden celek.

Z předchozího textu je patrné, že stát se tvořivým učitelem nemusí být tak těžké, jak se na první pohled může zdát. Učitel by měl především milovat svou práci. Být pro svou práci vnitřně motivovaný, být aktivní, ochotný riskovat, objevovat nové způsoby dosahování cílů a mít snahu se sebevzdělávat. Nebát se zkoušet nové věci a být zde především pro své žáky.

#### **4.1 Učitel jako garant adekvátních podmínek**

Důležitou funkcí učitele je umět vytvořit takové podmínky, které budou co nejvhodnější pro tvořivou práci žáků. Ta spočívá hlavně v odstraňování překážek, které mohou tvořivost žáků blokovat. „*Tvořivá práce vyžaduje pohodu, důvěru, odstranění napětí a také dostatek času pro přemýšlení a prožívání.*“ (Maňák, 2001)

M. Kožuchová (1995, In Pecina 2008, str. 27) uvádí subjektivní podmínky tvůrčího procesu, které jsou v přímé návaznosti na osobu učitele. Jedná se o:

1. Příjemné prostředí

Učitel by měl umět vytvořit takové prostředí, ve kterém se žáci budou cítit dobře. Prostředí by mělo působit pozitivně, být klidné a tiché.

2. Dobrý vztah mezi vyučujícím a žákem

Přátelský vztah učitele s žáky je předpokladem tvůrčího vyučování. Autoritativně nastavený učitel orientovaný na vědomosti nevytváří v tomto směru zcela vhodné prostředí. Takový učitel sděluje většinou žákům hotové poznatky a tím tlumí jejich přirozené objevování a bádání. Žáci mají z autoritativních učitelů většinou strach a tím pádem se bojí „tvořivě riskovat“. Přátelské nastavení

vztahu naopak přispívá k pozitivnímu třídnímu klimatu, žáci se cítí bezpečněji, protože mají ve svém učiteli oporu, která jim pomůže a poradí, budou-li to potřebovat.

### 3. Motivace žáků

Učitel by měl umět zadat úkol takovým způsobem, aby žáky vhodně motivoval k jeho vypracování. Měl by žáky umět již jeho zadáním zaujmout a probudit v nich touhu s úkolem si poradit. Faktor vhodné motivace žáků zdůrazňuje i Verbovanec (2015). Ten tvrdí, že k rozvoji tvořivého potenciálu se nestačí zaměřovat pouze na schopnosti a vlastnosti osobnosti, ale právě motivační aspekt velmi důležitým faktorem, na který musí být brán zřetel.

### 4. Respektování osobnosti žáka

Každý žák je jiný, a ačkoliv mají všichni žáci tvořivý potenciál, potřebují k jeho naplnění různé podmínky. Někdy potřebují klid, jindy zas diskutovat se spolužáky. Tuto potřebu je třeba mít na paměti, umět rozpoznávat individuální zvláštnosti žáků a umět s nimi pracovat.

### 5. Rozvíjení zvědavosti

Zvědavost lze definovat jako touhu poznávat, vědět, pohrávat si s myšlenkou a různými způsoby ji prověřovat. Je to vrozená vlastnost všech dětí. Děti zajímá vše, co je obklopuje, ptají se proto učitelů a požadují vysvětlení. Dobrý učitel by měl tyto otázky podporovat, nesnažit se je tlumit, naopak, umět vést žáky diskuze, sám si klást otázky a následně se na ně snažit odpovědět. Žáci si pak tento způsob vžijí a bude jim připadat zcela přirozený.

### 6. Atmosféra bez strachu

Žák může v klidu přemýšlet pouze tehdy, když se ničeho nebojí a nepřežívá v nejistotě. K řešení problémů je třeba plné soustředění, což nastoupí pouze tehdy, když u žáka zavládne pokoj a klid.

### 7. Rozvíjení ochoty riskovat

Tvořivá práce se neobejde bez riskování. Učitel by měl umět žáky vést takovým způsobem, aby se určitého rizika nebáli. Naopak, aby úkoly a řešení problémů vnímali jako výzvu. Tento bod je propojen s některými již body zmíněnými. Chceme-li žáky naučit nebát se určitého riziku, nesmí se

bát hodnocení, musí především ve svém učiteli cítit podporu, která je za každých okolností podpoří a uzná alespoň jejich snahu. V prostředí se musí cítit příjemně, bez pocitu strachu či jakékoliv tísně.

#### 8. Spravedlivé hodnocení

Hodnocení je důležitý prostředek zpětné vazby ve školách. Chceme-li však vést tvořivou výuku, musíme být obzvláště opatrní. Hodnocení by mělo převažovat pozitivní nad negativním. Měla by být známkována i snaha žáků, nejenom přesné výsledky. Může se stát, že se daná práce žákovi zrovna příliš nepodaří. Vidíme-li však, že se opravdu snažil, negativním hodnocením bychom akorát utlumili jeho snahu pro příští pokusy. V některých případech je proto skoro lepší vyhnout se klasického známkování, s žákem si o jeho práci pouze pohovořit, vyzdvihnout co se mu podařilo, upozornit jej na co by si měl dávat pozor příště, popovídat si o možných vylepšeních a například se zajímat i o jeho aktuální pocity.

#### 9. Podpora tvořivých žáků

Podporu tvořivosti u žáků jsem shrnula již v bodu týkající se respektování osobnosti žáka. Třeba však mít neustále na paměti, že vyskytujeme-li se v klasické škole, i podpora tvořivosti žáků má své meze. Učitelé si musí umět rozvrhnout svou výuku a umět zvážit, nakolik je ještě prostor pro tvořivé vyučování a kdy už nikoliv.

#### 10. Posílení produktivity, volnost hry

Podle Zeliny a Zelinový (1990, In Pecina, 2008) lze posilovat produktivitu žáků vždy, projeví-li o to zájem. Žáky bychom měli učit objevovat okolní svět, umožnit jim navštěvovat nejrůznější exkurze. Dát žákům možnost upravit si prostředí své třídy takovým způsobem, aby jim připadalo blízké a příjemné. Dávat jim podněty a snažit se je zaujmout.

Splňuje-li učitel všechny tyto požadavky, stále však nemá zcela vyhráno. I brilantní učitel se může setkat s třídou, která zkrátka odmítá veškeré jeho snahy a v takovýchto případech může být velké odhodlání učitele až rizikové. Učitel neustále musí umět získat si nad situací zdravý nadhled.

U slabších povah může vlivem frustrace z nenaplněných cílů docházet až k syndromu vyhoření (Verbovanec, 2015). Učitelé by též měli dbát správné osobní psychohygieny, čím mohou svým frustracím pramenících z nenaplněných cílů často úspěšně čelit či alespoň zmírnit jejich dopady.

Dále bychom měli mít na paměti, že jen psychicky vyrovnaný učitel může působit kladně na své žáky.

## **4.2 Identifikace tvořivosti žáků z pohledu učitele**

Otázka identifikace tvořivosti žáků v praxi učitele je mnohdy velice obtížná a učitelé se při ní dopouštějí řady nepřesností. Lokša a Lokšová (1999) upozorňují na výsledky výzkumu, které ukázali, že diagnostikuje-li učitel tvořivost subjektivním hodnocením, výsledky bývají odlišné od hodnocení objektivního, prováděného na základě psychodiagnostických metod.

Výše zmínění autoři však uvádějí možné charakteristické vlastnosti, kterými se tvořivý žáci mohou projevovat:

- Vedoucí typ
- Pohyblivý a dynamický
- Zajímá se o předmět
- Nebojí se řešit nové, náročné problémy
- Vyznačuje se samostatností, nápaditostí, tvůrčí fantazií a iniciativou
- Problémy se pokouší řešit více způsoby, divergentně
- Uvažuje o racionálním způsobu řešení
- Mezi spolužáky se mnohdy projevuje jako nedisciplinovaný
- Projevuje odpor ke stereotypu a mechanickému pamětnímu učení
- Pracuje sám bez pobízení učitele
- Ptá se učitele ve snaze pochopit podstatu věcí
- Je zvědavý, odvážný, optimistický, hravý
- Umí dobře zobecňovat a vyvozovat závěry
- Dobře odhaduje problémové situace
- Má sklon k dobrodružnému chování

Možnými psychologickými metodami zaměřující se na hodnocení tvořivosti a tvořivého myšlení se dále zabývali zejména Spielberg (1991) nebo Guilford a Torrance (testy tvořivého myšlení TTCT).

(Pecina, 2008)

## **Chyby při posuzování tvořivosti žáků**

Otázka identifikace tvořivosti žáků v praxi učitele je mnohdy obtížná a doprovázející různé nepřesnosti. Pecina (2008) mezi ně řadí hlavně halo efekt a záměnu tvořivosti a inteligence žáka.

### Záměna inteligence a tvořivosti

Podle Peciny (2008) je v očích mnohých učitelů srovnatelná míra tvořivosti žáka s jeho inteligencí. Tuto závislost však nelze takto označit. Přestože myšlení žáků obecně může mít podobu jak konvergentní tak divergentní, jako by současná škola upřednostňovala pouze myšlení konvergentní. Konvergentní myšlení žáků je spojené s tradičními metodami výuky, kdy se žáci mají naučit danou látku a poté ji, v ideálním případě, bezchybně, prezentovat svému učiteli. Jejich myšlení je sbíhavé, zaměřené na jediný správný výsledek. Za, v ideálním případě bezchybnou prezentaci, naučené látky dostanou výborné hodnocení, v očích učitele odpovídají ideálu perfektního žáka, učitel je přijímá velmi pozitivně a přisuzuje jim znaky určité inteligence. Konvergentní myšlení žáků ve škole bývá tedy to hlavní, za co bývají žáci hodnoceni a čím nabývají statusu „inteligentního žáka“. Avšak myslet lze i divergentním způsobem, na který se ve školách mnohdy trochu pozapomíná. Divergentní způsob myšlení se uplatňuje při metodách tvořivého vyučování, myšlení je rozbíhavé, lze na jeho základě dojít více závěrů a různých variant řešení. Z podstaty této definice jsou jeho projevy mnohdy velmi obtížně až nemožně klasifikovatelné a ve školách se příliš nehodnotí. Závěry vyplývající z divergentního myšlení se tedy určitým způsobem straní školního hodnocení a učitelé je příliš nespojují s inteligencí žáků.

Pokud shrnu výše uvedené, díky tradičnímu nastavení současné školy, převládají převážně metody tradičního vyučování, které jsou mnohdy založeny na principu konvergentního myšlení žáků. Konvergentní myšlení přináší dobré hodnocení žáka a dotyční žáci jsou díky tomu vnímáni jako inteligentní. Nemůžeme však tento „typ inteligence“ zároveň zaměňovat za tvořivost žáka, jelikož tvořivost je výsledkem myšlení divergentního.

### **Nepochopení tvořivě uvažujících žáků učiteli**

Za žáka inteligentního považují učitelé takového jedince, který má výborný prospěch, za který však mnohdy odpovídá myšlení konvergentní. Tvořivý žák však často takovému ideálu neodpovídá, protože, vyplývající z definice tvořivosti, se často projevuje jinak, originálně, tzn. vymyká se normě. To ostatně potvrdili i odborníci Getzels a Jackson (In Fontana, 2003), kteří zjistili, že žáci

s převahou divergentního myšlení bývají u svých učitelů méně oblíbení. Divergentní nápady jsou sice originální a hodnotné, avšak mnohdy podivné a směšné, učitelé bývají nepochopení a vnímají je spíše negativně.

### **4.3 Bariéry rozvoje tvořivosti žáků ve školní výuce**

V první kapitole byly bariéry rozvoje tvořivosti vymezené v obecné rovině, nyní se však dostáváme k jejich zasazení do kontextu školní výuky. Osoba mající za ně největší zodpovědnost je učitel. Učitel by měl pracovat takovým způsobem, aby se žáci cítili bezpečně a v ideálním případě bez přítomnosti jakékoliv bariéry bránící rozvoji jejich tvůrčího potenciálu. Budu-li vycházet z kategorizace možných determinantů tak, jak je vymezila Königová (2007), pak bariéry rozvoje tvořivosti ve školní výuce můžeme vymezit následující způsobem.

*Strach a nervozita ze strany žáků.* Tím, že se vytrácí pocit bezpečí a jistoty, narušuje se koncentrace k edukačním cílům. Strach může mít při výuce mnoho důvodů. Žáci se mohou bát špatné známky, nedostatku potřebného času na úkol apod.

*Nevhodné rozkouskování činnosti žáků.* Činnost žáků může být přerušena např. zvoněním nebo jiným hlukem z okolí. Tím se naruší celý tvořivý proces a k jeho opětovné kvalitě je třeba začít znovu od začátku. Každý žák je jiný a každý potřebuje na vyřešení daného úkolu vlastní individuální dobu.

*Únava žáků, hlad žáků*

*Nedostatečná motivovanost žáka*

*Nejistota ve vztahu k okolí.* Tvořivou činnost žáka mohou zastavit pochybnosti o správnosti jeho řešení. Proto musí cítit podporu ve svém učiteli, který by v případě tvořivého vyučování neměl kritizovat, avšak důrazně oceňovat jakoukoliv snahu žáků. V opačném případě bude tvořivá snaha žáků blokována, budou se raději držet osvědčených postupů a tím eliminovat možné negativní následky.

*Prostředí jedince.* Třída, kde žáci pracují, by jim měla být příjemná a útulná. Měla by být tichá, klidná, inspirativní a co nejbližší samotným žákům. Žáci by měli mít právo podílet se na její výzdobě a kultivaci.

*Rodina a učitel žáka.* Žák by měl ve své rodině i ve svém učiteli cítit oporu v jakékoliv situaci. Měl by mít pocit, že pokusí-li se k jakémukoliv problému přistoupit vlastním, v jeho očích nejlepším způsobem, žádné řešení nebude jeho okolím hodnoceno jako chybné a nesprávné. Rodina a učitel by jej měli podporovat v jakýchkoliv tvořivých projevech, protože nikdy nemohou vědět, kam až jej zavedou.

### **Doporučení pro učitele**

Chceme-li se zaměřit na rozvoj tvořivého potenciálu žáků v edukačním procesu, pak Verbovanec (2015, s. 16) definoval následující doporučení:

- Vynaložit snahu na objevování nových přístupů a metod v edukačním procesu. Experimentovat s nimi a vytvořit si tak co nejširší spektrum možností.
- Obměňovat edukační proces, zkoumat účinnost jednotlivých metod s ohledem na žáka.
- Snažit se získat či doplňovat informace v oblasti tvořivých přístupů v edukaci.
- Zaměřovat tvořivé metody tak, aby vyučovací postupy cílily i na rozvoj psychických funkcí žáků.
- Uplatňovat v rámci tvořivého vyučování divergentní myšlení v duchu originality, fluence a flexibility.
- Využívat heuristické vyučování.
- Naplňovat psychické kvality člověka na základě nezraňujících přístupů z oblasti (empatie, relaxace ...), zkoumat je a využít k modernizaci výuky.
- Vychovávat a vzdělávat v duchu humanistických principů. Tím se klade důraz na budování dobrého vztahu se žákem, k sobě samému, ke škole i k obsahu vyučování.



## **Shrnutí teoretické části**

Teoretická část práce čtenáře seznámila s teorií tvořivosti, vysvětlila základní pojmy pojící se s rozvojem tvořivosti v práci učitele a tvořivého vyučování.

První kapitola se zabývala pojmem tvořivost v obecném slova smyslu. Definovala tento často odlišně chápající pojem s ohledem na současnou literaturu, zabývala se možnými determinanty, které nejčastěji rozvoj tvořivosti ovlivňují, upozornila na tvořivé myšlení jako nutný předpoklad tvořivosti člověka a vymezila jednotlivé úrovně komplexní tvořivé schopnosti.

Druhá kapitola byla věnovaná konkrétní skupině žáků staršího školního věku, která představuje cílovou skupinu diplomové práce. Kapitola se věnovala žákům z hlediska vývoje jejich poznávacích funkcí, které hrají svou roli v procesu rozvoje jejich tvořivého potenciálu. Kapitola zároveň upozornila na nutnost, rozvíjení tvořivosti žáků z pohledu vzdělávacích cílů současných kurikulárních dokumentů i dnešní společnosti.

Třetí kapitola zasadila teorii tvořivosti do prostředí školní výuky. Popsala teorii tvořivého vyučování i to, jakými způsoby a metodami je možné tento koncept naplnit.

Závěrečná, čtvrtá, kapitola se zabývala osobou učitele jako rozhodujícím faktorem v procesu rozvíjení tvořivosti žáků. K učiteli bylo přistupováno jako ke garantu adekvátních podmínek rozvoje tvořivosti ve školní výuce, byl označen za rozhodující osobu mající na žáky největší vliv, co se týče probuzení jejich motivace, v opačném případě demotivace, k určité činnosti.

## 5. Empirická část

Pro potřeby hlavního výzkumu diplomové práce byl stanovený kvalitativní typ výzkumu. Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) se metody kvalitativního přístupu užívají „*k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.*“

V této kapitole jsou nejprve uvedeny cíle výzkumu, následuje charakteristika zkoumaného vzorku, použité metody výzkumu a samotné výsledky výzkumu i krátké shrnutí. Hlavnímu výzkumu nejprve předcházela stručný předvýzkum, který je v kapitole též zahrnutý.

### 5.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém podle Švaříčka a kol. (2007, s. 64) pojmenovává to, čemu se bude výzkum věnovat. Výzkumný problém je pro nás často tím, čemu nerozumíme a o čem bychom chtěli prostřednictvím výzkumu získat více relevantních informací. Mívá podobu oznamovací věty a souvisí se základním tématem výzkumu.

Tvořivost je důležitou schopností každého člověka. Objevuje se určitou formou v cílech základního vzdělávání i klíčových kompetencí žáků obsažených v RVP ZŠ. Učitelé jsou lidmi, kteří mají na formování dospívajícího jedince zásadní vliv. Utváří jej po všech stránkách a připravují ho tím pro jeho budoucí život a profesní kariéru. Právě učitelé by proto měli znát a ovládat způsoby rozvoje tvořivosti žáků a umět je aplikovat ve své výuce.

Výzkumný problém předvýzkumu je formulován následovně:

Představy učitelů žáků staršího školního věku o tvořivém vyučování.

Výzkumný problém hlavního výzkumu je formulován následovně:

Jakým způsobem dochází k realizaci tvořivého vyučování v práci učitele žáků staršího školního věku.

### 5.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem předvýzkumu je najít vhodné respondenty pro hlavní výzkum diplomové práce. Tohoto cíle bude dosaženo skrze zmapování povědomí učitelů žáků staršího školního věku o problematice tvořivého vyučování. V závislosti na výsledcích je konstruován hlavní výzkum, jehož cílem je

nahlédnout do samotné praxe učitelů, **zjistit způsob, jakým učitelé rozvíjejí tvořivost žáků ve své praxi**, tzn. jakým způsobem dochází k realizaci tvořivého vyučování, **a jak nad tímto typem vyučování učitelé sami uvažují**.

Hlavní výzkumná otázka práce zní:

*Jakým způsobem učitel přispívá k rozvoji tvořivosti žáků ve školní výuce?*

Z teoretické části vyplynulo, že rozvoj tvořivosti během vyučování podmiňuje mnohé, proto jsem se tuto hlavní výzkumnou otázku rozhodla rozložit do 2 dílčích výzkumných otázek, které toto téma podrobněji specifikují. Dílčí výzkumné otázky znějí:

- *Jaké metody tvořivého vyučování učitelé ve své výuce využívají?*

Zaměřuji se zde na to, zda vůbec a případně jaké metody tvořivého vyučování učitelé aplikují ve své výuce a jakým způsobem je následně reflektují.

- *Do jaké míry naplňuje prostředí třídy potřeby tvořivého vyučování?*

Zaměřuji se na to, do jaké míry přispívá vnější prostředí třídy a klima třídy potřebám tvořivého vyučování. Osobu učitele chápu jako garanta třídního klimatu, proto je součástí této dílčí výzkumné otázky také nastavení vztahu a způsob interakce učitele s jeho žáky.

Tyto prvky chápu jako determinanty tvořivého vyučování, které mají učitelé možnost ovlivňovat a vytvořit tím tak vhodné podmínky pro tvořivou výuku.

### **5.3 Výzkumný vzorek**

Pro potřeby práce byly vybrány dvě základní školy. Jedna z Prahy a jedna z ústeckého kraje. Jedná se o větší školy, obě disponují více než 20 učiteli druhého stupně. Výzkumný vzorek předvýzkumu obsahovat úplné zastoupení pedagogického sboru 2. stupně obou škol.

V těchto školách byl proveden předvýzkum diplomové práce, jehož cílem bylo určit vhodné respondenty pro hlavní výzkum. Výzkumný vzorek je proto následně blíže zpracovaný v kapitole 5.8 Analýza dotazníkového šetření.

## 5.4 Výzkumný design

Pro potřeby diplomové jsem zvolila výzkumný design případové studie. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 97) se jedná o empirický design, „jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům“. Diplomová práce se zabývá dohromady čtyřmi případy, podle Hendla (2005) se jedná o tzv. mnohonásobnou případovou studii, která je definována jako výzkumné šetření u více, minimálně dvou, případů.

Případovou studii podle Yina (In Hendl, 2005) charakterizuje zkoumání sociálního jevu v reálném kontextu v co možná nepřírozenějších podmínkách výskytu jevu. Takto definovaná případová studie odpovídá mému výzkumu. Učitel působí v sociální realitě, tzn. v konkrétních vyučovacích hodinách, kde dochází k interakci mezi učitelem a jeho žáky.

## 5.5 Metody výzkumu

Pro předvýzkum byla vybrána metoda dotazníku. Dotazník je velmi častou formou získávání informací v pedagogickém výzkumu. Chráska (2016) dotazník definuje jako soustavu předem připravených formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně. Výhodou dotazníku je, že umožňuje shromažďovat velké množství dat rychle a ekonomicky.

Dotazník předvýzkumu byl vyvěšen na internetovém portálu [www.survio.cz](http://www.survio.cz). Výhodou tohoto serveru je velmi snadná manipulace při vkládání dotazníku, zjišťování průběhu výzkumu, automatické vyhodnocování dotazníku a celková bezplatnost. Dotazník obsahuje celkem 18 otázek, z nichž 6 je otevřených, 10 uzavřených a 2 polouzavřené otázky, které umožňují upřesňovat odpověď.

Pro účely hlavního výzkumu je vybrána metoda pozorování, doplněná o metodu rozhovorů. Průcha a kol. (2009, s. 815) definuje pedagogické pozorování jako „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhů dějů a dalších.“ Pro účely výzkumu je zvolené otevřené zúčastněné pozorování, kdy jako podklad pozorovateli slouží polostrukturovaný pozorovací arch (Hendl, 2005). Pozorovací arch se vyznačoval určitou osnovou, avšak i pružností, jelikož nikdy dopředu nemůžeme vědět, čeho skutečně budeme v dané chvíli svědky. Zápis do pozorovacího archu probíhal metodou tužka-papír. Zúčastněným pozorováním je podle Hendla (2005, s. 193)

možné popsat jako „*co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč*“.

Na metodu pozorování navazuje metoda rozhovoru. „*Pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. Rozhovory obsahují směs toho, co je, a toho, co si o tom respondent myslí*“ (Hendl, 2005, s. 191). Rozhovor, nebo podle Průchy (2009, s. 815) též interview, je metoda „*shromažďování dat, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondenty*“. Rozhovor je připraven polostrukturovaně, obsahuje otevřené i uzavřené otázky. Charakter otázek je předem připravený, konkrétní podoba otázek se však lehce proměňuje v závislosti na předchozím pozorování daného respondenta. Nevýhodou takto vedeného hlavního výzkumu byla krátká prodleva mezi pozorováním a následným rozhovorem. Rozhovory s učiteli se prováděly co nejdříve po dané vyučovací hodině, jelikož jejich obsahem byla právě tato konkrétní hodina. Bylo proto třeba poměrně spěchat s jejich realizací, alespoň v rámci jednoho dne, dokud ještě učitelé měli co nejvíce v paměti jejich konkrétní průběh. Pro pozorovatele to v určitém slova smyslu byla také výhoda, na druhou stranu však otázky nemohly být příliš dopředu podrobně připravené. Připravená byla jen jejich osnova, která byla po dané vyučovací hodině a před daným rozhovorem pouze drobně upravena. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté přepisovány do elektronické podoby.

## 5.6 Terén výzkumu

Důležitou součástí předvýzkumu i hlavního výzkumu bylo zajištění vstupu do terénu. K realizaci předvýzkumu nebyl nutný osobní kontakt s respondenty. Konkrétní dvě základní školy byly vybrány na základě předchozí zkušenosti a učitelé osloveni elektronickou cestou.

V případě hlavního výzkumu již byl nutný osobní kontakt s respondenty, kteří byli nejprve osloveni elektronicky a po jejich souhlasu s další částí výzkumu došlo k osobnímu setkání. Podle Švaříčka a kol. (2005, s. 76) je kvalitativní výzkum *naturalistický*, což znamená, že se do značné míry odehrává v prostředí, v němž se zkoumané fenomény reálně vyskytují. Konkrétním terénem výzkumu byly obě základní školy a konkrétní třídy, kde vybraní učitelé vedli své vyučování.

Do prostředí jsem vstupovala jako cizinec, což je podle Švaříčka a kol. (2005, s. 76) *neznámý člověk, který jednorázově přichází a odchází*.

Hlavní výzkum diplomové práce se zaměřil na čtyři respondenty. Terénem výzkumu tak byla dvakrát výuka českého jazyka a dvakrát výuka fyziky. Tyto předměty jsem si vybrala záměrně.

## 5.7 Způsob zpracování dat

Data předvýzkumu, získaná metodou dotazníku, byla nejprve zpracována internetovým serverem [www.survio.cz](http://www.survio.cz). Tento server obstaral statistické zpracování dat a vytvořil některé grafy. Následně došlo k analyzování výsledků a data byla upravena do odpovídajících závěrů.

V případě hlavního výzkumu jsem nejprve přepsala všechny postřehy pozorování a průběh rozhovorů do elektronické podoby. Podle Hendla (2005) nemusí analýza dat případové studie vycházet z nějakého zvláštního přístupu, lze však využít postupy známé, např. z etnografického designu nebo využít metodu zakotvené teorie. Při práci s daty jsem nejprve využila otevřené kódování, což je podle Švaříčka (2007) univerzální způsob, který pomáhá nastartovat proces analýzy. Otevřené kódování jsem aplikovala na přepsané pozorovací archy a terénní zápisky z pozorování a následně i na přepsané nahrávky rozhovorů s učiteli. K významovým jednotkám z pozorovacích archů, kterými mohly být například odstavce, věty či slova, jsem přiřadila kódy. Kód je dle Lee a Fieldinga (2004, in Švaříček, 2007) slovo nebo fráze vystihující konkrétní významovou jednotku. Kódy jsem následně zařadila k významovým kategoriím, které byly stanoveny v závislosti na výzkumných otázkách práce. V příloze č. 1 je zařazena tabulka obsahující centrální kategorie a kódy.

Pro kódování jsem využila techniku analytické indukce, která je považována za jednu z obecných strategií kvalitativní analýzy (Švaříček a kol., 2007). Dále jsem se rozhodla využít techniku vyložení karet, která představuje nadstavbu otevřeného kódování. Podle Švaříčka (2007, s. 226) „jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.“ Do výsledné analýzy poté nemusí vstoupit všechny kategorie, které jsme vytvořili. Podle vztahu kategorií k naší výzkumné otázce si můžeme vybrat jen některé z nich.

## 5.8 Analýza dotazníkového šetření

Předvýzkum probíhal od června 2016 do prosince 2016. Tato poměrně dlouhá doba byla záměrně vymezena s cílem zapojení co nejvíce možných respondentů. Celkem bylo metodou dotazníku osloveno 20 a 27 respondentů, navrátilo se 16 kompletně vyplněných dotazníků. 16 dotazníků představovalo 19% z celkového počtu respondentů, kteří začali dotazník vyplňovat. 81% respondentů dotazník nedokončilo, důvody nejsou známy. Předvýzkum respondentům trval nejčastěji 10-30 minut (44%), poté 5-10 minut (38%), 30-60 minut (13%), 2-5 minut (6%). Předvýzkumu se zúčastnilo 62,5 % žen a 37,5 % mužů. Návratnost dat z Ústeckého kraje byla nepatrně vyšší než z Prahy.

Do hlavního výzkumu byli zapojeni 4 respondenti, kteří se na základě předvýzkumu projeví jako nejlépe odpovídající potřebám hlavního výzkumu. Jedná se o dva učitele (muž a žena) z pražské školy a dva učitele (muž a žena) z oblasti ústeckého kraje.

### Ústecký kraj:

muž – fyzika

žena – český jazyk

### Praha:

muž – český jazyk

žena – matematicko-fyzikální základ (jedná se o integrovaný celek předmětů fyzika a matematika)

### Respondenti byli vybráni na základě následujících faktorů:

- V předvýzkumu projeví určité adekvátní vědomosti týkající se oblasti výzkumu
- Jejich aprobační jsou předměty, které byly pro hlavní výzkum vybrány
- Projeví souhlas s účastí v hlavním výzkumu

## Úvodní informace (otázky č. 1 - 4)

Předvýzkumu se zúčastnilo dohromady 19 respondentů, z toho 10 žen (63%) a 6 mužů (38%). 10 respondentů bylo ze školy nacházející se v Ústeckém kraji a 6 respondentů z pražské školy. 81% respondentů vyučuje v 9. třídě, 75% respondentů vyučuje v 6. třídě, 69% respondentů vyučuje v 7. třídě a stejný podíl učitelů vyučuje i ve třídě 8. Tento výsledek naznačuje rovnoměrné zastoupení učitelů jednotlivých tříd druhého stupně.

Nejvíce zapojených respondentů vyučuje výtvarnou výchovu (31%), dále pak český jazyk (25%), tělesnou výchovu (25%) a fyziku (25%). Mezi dalšími zastoupenými předměty se vyskytují oblasti člověk a svět práce (19%), cizí jazyk (19%), matematika a matematicko-fyzikální základ (19%), hudební výchova (13%), výchova k občanství (13%), zeměpis (6%), výchova ke zdraví (6%), informační a komunikační technologie (6%), chemie (6%).

## Otázka č. 5 Představy respondentů o tvořivém vyučování

Odpovědi respondentů na tuto otázku byly velice různorodé a velmi obtížné je zde možné spatřovat určité jednotící prvky. Dalo by se říci, že každá odpověď byla svým způsobem jedinečná se znatelným vlivem vyučovaných předmětů daného respondenta.

Tvořivé vyučování bylo označováno pojmy *motivace, kreativita, praktické, zábavné, netradiční*. Někteří respondenti se shodovali v postihnutí podstaty tvořivého vyučování jako vyučování obsahující určité *kreativní řešení problému*. Takovéto vyučování pak vede k *vytváření nových kvalit žáků*, zároveň žáky vede k *nalézání rozmanitých možností řešení a způsobů, jak k nim dojít*. V jeho průběhu *dochází k pochopení pojmu, situace či zákonitostí*. Cílí na rozvoj *kreativity, tvořivosti, vynalézavosti, fantazie, originality a tvůrčího myšlení*. Rozvoj kreativity a fantazie zdůrazňovalo hned několik respondentů. Velká část respondentů do této otázky zařazovala příklady tvořivého vyučování a tvořivých metod. Tvořivé vyučování zde často bylo označováno jako něco netradičního, co vyžaduje *speciální materiál a pomůcky*. Jako příklady se zde vyskytovaly *stavebnice, výroba v dílnách, aktivity typu kreslení, výroba a psaný text, názorné ukázky, pokusy, experimenty*. Výsledkem by pak podle respondentů mělo být něco *hmatatelného, smyslově vnímatelného nebo pohybová dovednost*.

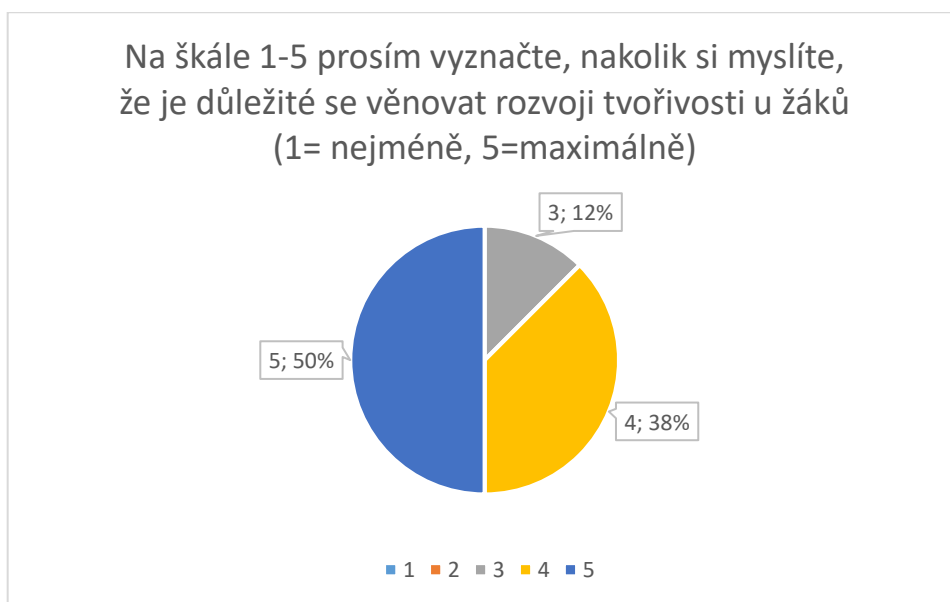
Jiní respondenti zase ke znakům tvořivého vyučování v této otázce přisuzují *skupinovou práci, spolupráci dětí, hry, metody podněcující diskuzi a metody cílící na různé způsoby komunikace*



s žáky. Tyto metody by měly zároveň ověřovat *zainteresovanost chápání dětí* a měly by žáky *donutit něco vytvořit*.

#### Otázka č. 6 Vnímání důležitosti respondentů věnovat se rozvoji tvořivosti žáků

Nejčastěji zapojení respondenti přisuzují rozvoji tvořivosti žáků ve školní výuce nejvyšší možnou hodnotu. Toto stanovisko zaujímá 50% respondentů. 37% respondentů přisuzuje rozvoji tvořivosti žáků nadprůměrnou hodnotu, avšak ne nejvyšší a 12,5% respondentů středně důležitou hodnotu.

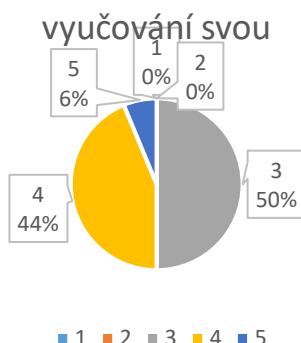


**Graf 1** Vnímání důležitosti respondentů, věnovat se rozvoji tvořivosti žáků

#### Otázka č. 10 Vnímání důležitosti respondentů zapojovat do výuky metody tvořivého vyučování

Je zajímavé, že na podobně položenou otázkou, která však byla formulovaná ve smyslu konkrétních metod tvořivého vyučování, nikoliv se zaměřením na rozvoj tvořivosti žáků v obecném slova smyslu, byly výsledky odlišné.

Na škále 1-5 prosím vyznačte, jakou důležitost metodám, podporující tvořivost ve výuce, přikládáte, v porovnání s ostatními metodami (1= žádnou - metody tvořivého vyučování vnímám velmi podřadně a nedůležitě, 5= maximální - metody tvořivého vyučování svou



**Graf 2 Vnímání důležitosti respondentů zapojovat do výuky metody tvořivého vyučování**

Z těchto dvou grafů tedy vyplývá, že ačkoliv učitelé přikládají nejvyšší možnou důležitost věnování se rozvoji tvořivosti žáků, metodám tvořivého vyučování přikládá nejvyšší důležitost pouze 6% učitelů. Nejčastěji metody tvořivého vyučování učitelé hodnotí jako středně důležité, v porovnání s ostatními metodami.

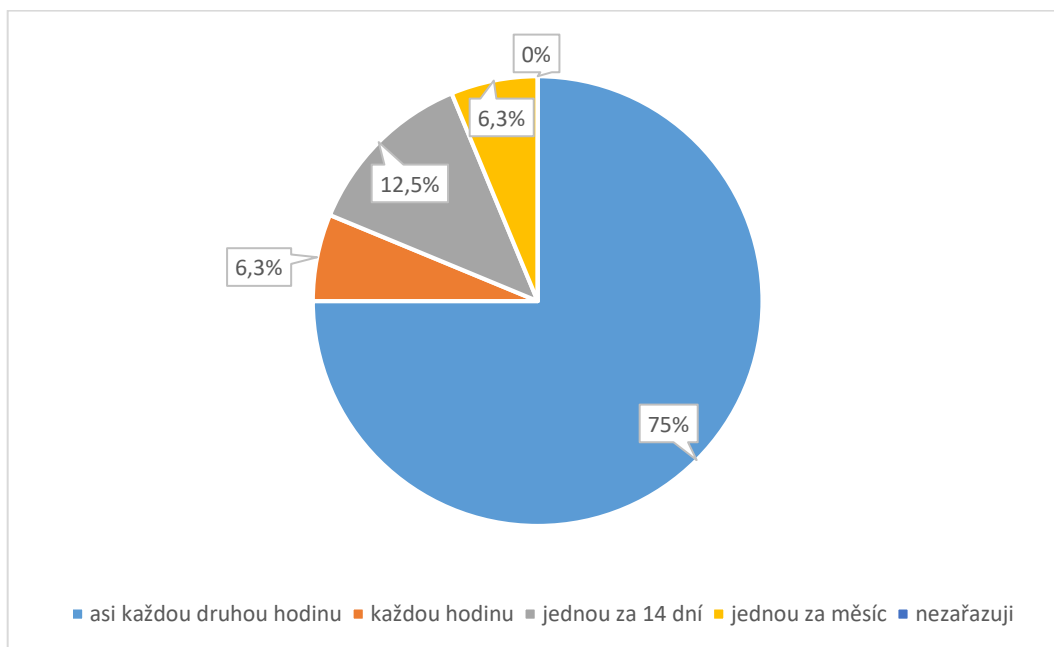
#### **Otázka č. 7 Možnosti rozvíjení tvořivosti žáků s ohledem na školní předměty**

100% zapojených respondentů si myslí, že je možné rozvíjet tvořivost žáků ve všech předmětech.

#### **Otázka č. 8 Metody tvořivého vyučování využívané respondenty v praxi**

Odpovědi jsou velmi různorodé a dalo by se říci, často znatelně ovlivněné předmětem daného učitele.

### Otázka č. 9 Četnost zapojování metod tvořivého vyučování učiteli

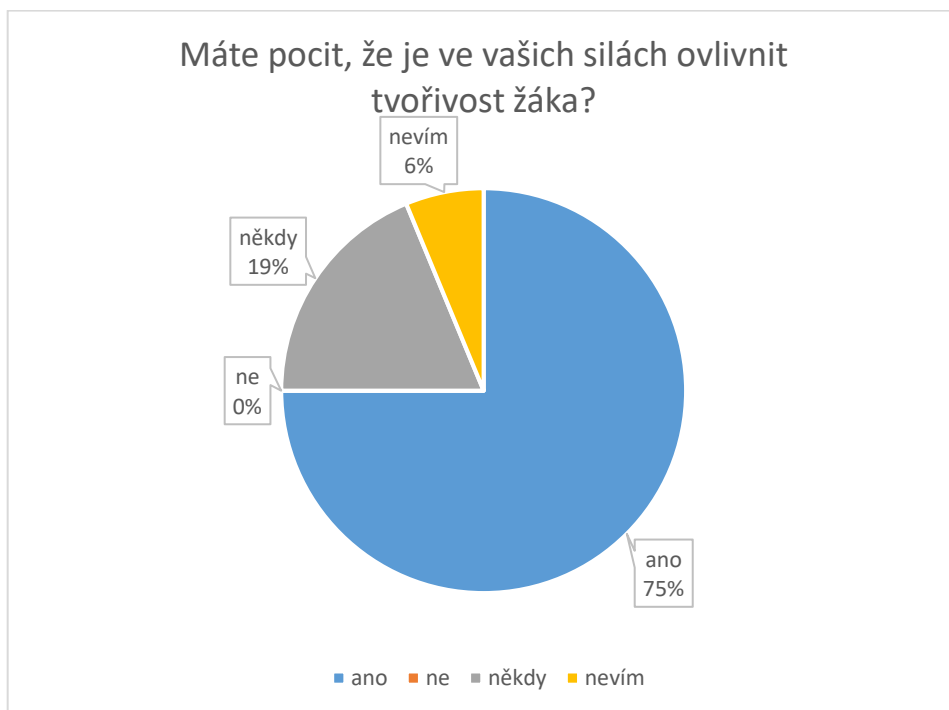


**Graf 3 Četnost zapojování metod tvořivého vyučování učiteli**

### Otázka č. 11 Cílenost zapojování metod tvořivého vyučování

Na otázku, zda jsou metody tvořivého vyučování zapojovány prvoplánově nebo spíše náhodně a ve zbytkových časech hodiny odpovídali učitelé převážně slovy *jak kdy, záleží na situaci, spíše vyplyne ze situace, obě možnosti (80 % respondentů)*. Zbývající učitelé se přiklánějí k jejich zapojování spíše náhodnému, pouze 3 respondenti uvádějí rozvíjení tvořivosti žáků jako plánované již v samotném cíli vyučující hodiny.

**Otázka č. 12 Názory respondentů na ovlivnitelnost tvořivosti žáků ve školní výuce**



**Graf 4 Názory respondentů na ovlivnitelnost tvořivosti žáků ve školní výuce**

**Otázka č. 13**



**Graf 5 Názor učitelů na vrozenost tvořivého potenciálu žáků**

#### Otázka č. 14 Charakteristika tvořivého žáka z pohledu respondentů

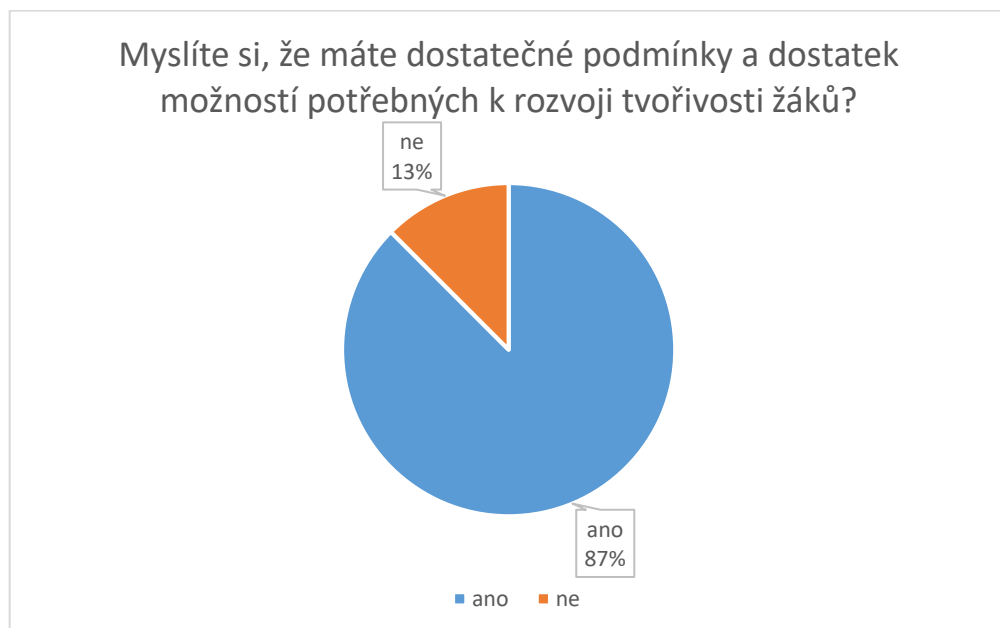
*Žák, který ví co chce a dělá pro to něco, není jen papoušek, žák, který má zájem o výuku, žák, který využívá poznatků a kombinuje je při řešení problémů, nebojí se zkoušet nové věci a postupy, pracovitost, zájem, schopnost používat pomůcky, modelovat, vytvářet nové výrobky a postupy, otevřenost, zaujatost činností, žák, který projevuje svou osobitost, má radost z hledání, nespokojí se s předloženými fakty, ale má potřebu rozebírat a doplňovat, žák, který je ochotný tvořivě pracovat, zapojit se a zkoušet něco nového, flexibilita vůči změnám, přijímání dvojznačnosti, vyznačování se originalitou a rychlostí řešení problému, tvořivý žák chápe podstatu věci a princip problému, tvořivý žák je schopen vnímat a naslouchat. Tvořivý žák hlavně musí být motivovaný.*

#### Otázka č. 15



**Graf 6** *Názor učitelů na potřebu speciálních didaktických pomůcek při rozvíjení tvořivosti žáků*

### Otázka č. 16



**Graf 7 Dostatečné podmínky a dostatek možností k rozvoji tvořivosti žáků z pohledu učitele**

Učitelům, kteří odpověděli záporně, schází motivace žáků a dostatečné zázemí – technika a pomůcky.

### Otázka č. 17 K čemu je podle respondentů dobré tvořivost žáků rozvíjet?

Odpovědi respondentů by se v tomto případě daly shrnout do následujících kategorií. Pro běžný život (osobnostní rozvoj, samostatnost) pro budoucí zaměstnání (pro uplatnění v praxi), pro vývoj společnosti.

### Otázka č. 18



**Graf 8 Spokojenost učitelů s realizací vlastního tvořivého vyučování**

#### 5.7.1 Shrnutí dotazníkového šetření

Cílem předvýzkumu bylo najít vhodné respondenty pro hlavní výzkum diplomové práce, což proběhlo skrze zmapování povědomí učitelů o problematice tvořivého vyučování. Cíl se z pohledu autora podařilo naplnit. Předvýzkum přinesl jasné výsledky a pomohl určit vhodné respondenty pro hlavní výzkum.

Respondenti byli vybráni na základě následujících faktorů:

- V předvýzkumu projeví určité adekvátní vědomosti, týkající se oblasti výzkumu
- Jejich aprobací jsou předměty, které byly pro hlavní výzkum vybrány
- Projeví souhlas s účastí v hlavním výzkumu

Ačkoliv bylo předvýzkumem osloveno úplné zastoupení učitelů druhého stupně obou základních škol, nejvíce dotazníků dokončili učitelé výtvarné výchovy. Z mého pohledu je tento fakt zajímavý, avšak díky všeobecně laicky známé propojenosti mezi tvořivostí a uměním jej nelze označit za zcela nepochopitelný.

Výzkum ukázal, že učitelé určitým způsobem znají pojem tvořivé vyučování, avšak často si jej spojují pouze s některým jeho klíčovým prvkem, více či méně podstatným. Tento jev zaznamenala

otevřená otázka č. 5, nepřímo také otázka č. 14. Obecně by se daly otevřené otázky dotazníku označit za pro učitele obtížnější a přinášející velice různorodé odpovědi postrádající jednotící prvek. Uzavřené otázky přináší odpovědi více očekávatelné a přesněji korespondující s odbornou literaturou.

Zajímavé, v podstatě odporující si výsledky přináší otázka č. 6 a 10. Otázka č. 6 zjišťuje, jakou důležitost respondenti přikládají rozvoji tvořivosti žáků a otázka č. 9 se zaměřuje na to, jakou důležitost přikládají respondenti metodám tvořivého vyučování. Obě otázky tedy cílí na zjištění preferencí učitelů vůči rozvoji tvořivosti žáků a uplatňováním metod tvořivého vyučování. Zatímco v otázce č. 6 - 50% všech respondentů uvádí nejvyšší možnou důležitost, kterou je třeba věnovat rozvoji tvořivosti žáků, v otázce č. 10 - 50% respondent uvádí důležitost metod tvořivého vyučování pouze jako středně důležitou. Odpovědi jsou tím pádem v nepatrném rozporu. Jako by si respondenti neuvědomovali přímou návaznost mezi rozvíjením tvořivosti žáků a metodami tvořivého vyučování. Může zde však figurovat jiná proměnná, která by znamenala to, že ačkoliv učitelé přikládají velkou důležitost věnovat se rozvoji tvořivosti žáků, z nějakého důvodu však existují metody, které vnímají jako důležitější. Tzn., že dle jejich názoru v tomto směru existují nějaké důležitější metody a cíle.

Všichni respondenti si myslí, že je možné tvořivost rozvíjet ve všech školních předmětech (otázka č. 7). Až 75% učitelů ji rozvíjí *každou druhou hodinu* a 13% učitelů *jednou za dva týdny* (otázka č. 9). Na druhou stranu však výzkum ukázal, že převážná část učitelů se jejímu rozvoji věnuje spíše *náhodně, s ohledem na aktuální situaci výuky* nebo *ve zbytkových časech hodiny* (otázka č. 11). 75% učitelů si myslí, že je v jeho silách ovlivnit tvořivost žáků (otázka č. 12), na druhou stranu však 13% učitelů zastává názor, že tvořivý potenciál nemá každý žák (otázka č. 13). Velmi pozitivní výsledky přináší otázka č. 17., která zjišťuje, k čemu je podle učitelů dobrá tvořivost žáků rozvíjet. Ačkoliv se jedná o otázku otevřenou, odpovědi vystihují podstatu a učitelé tvořivost oceňují zejména v oblastech zaměstnání, budoucího života žáků a vývoje společnosti. 81% respondentů je spokojeno s výukou, kterou z hlediska rozvíjení tvořivosti žáků vedou (otázka č. 18).



## 5.9 Analýza případových studií

### 5.9.1 Případová studie č. 1

#### Obecné představení učitele a jeho názorů na rozvoj tvořivosti žáků a realizaci tvořivého vyučování

Respondentem 1. případové studie je muž, působící na škole v ústeckém kraji. Jedná se o učitele 7., 8., 9. třídy, jehož aprobací jsou předměty fyzika, dílny a základy techniky. Jedná se o staršího učitele, který v praxi působí dvacet let. Pozorovanou hodinou byla hodina fyziky.

Respondent pojem tvořivé vyučování chápe jako *zapojení žáků do výuky pomocí jejich práce se stavebnicemi, výroby výrobků v dílnách, měření atd.* Jako tvořivost chápe *práci s pájkami, s voltmetrem, s pomůckami...* Za metody tvořivé výuky považuje *práci s nářadím, pájení, práci s měřicími přístroji a stavebnicemi.* Respondent tak zaměňuje pojmy metody a pomůcky výuky.

Speciální didaktické pomůcky respondent chápe jako nutný předpoklad tvořivé výuky. *Ne, já potřebuju pomůcky, aby tvořivé děti pracovaly, já si pod tím představím práci s pájkou, práci se součástkami. To je pro mě důležitý.*

Pojem tvořivé vyučování má tak spojen především s určitými didaktickými pomůckami.

Samotný učitel je nadšeným technikem a převážnou část pomůcek si vyrábí zcela sám - „*člověk pořád vymýšlí nové pomůcky, vyrábím si, studuju, to znamená, že dělám nové věci*“. Z tohoto úhlu pohledu učitel sám sebe považuje za tvořivého člověka.

Také jeho další mimoškolní aktivity napovídají, že se jedná o tvořivého člověka. Učitel se snaží kontinuálně doplňovat své vzdělání a vyhledávat nové informace, avšak pouze ve svém hlavním oboru, kterým je fyzika.

Respondent má diagnostikované tvořivé žáky a souhrnně je označuje pojmem *šikovné děti*. Dle jeho názoru se projevují hlavně *zájmem o výuku, nebojí se přijít po hodině zeptat a vyžádat si doplňující informace.* Učitel k těmto žákům nepřistupuje speciálním způsobem, je jim však ochotný být nápomocen *po škole nebo ve volném čase.*

## **Metody vyučování. Mají potenciál rozvoje tvořivosti žáků?**

### Závěr z dotazníku

Z předvýzkumu vyplynulo, že respondent zařazuje metody tvořivé výuky *jednou za 14 dní*. Na škále 1 – 5, kdy 1 představuje „žádnou důležitost“ (= „metody tvořivého vyučování vnímám velmi podřadně a nedůležitě“) a 5 představuje „maximální důležitost“ (= „metody tvořivého vyučování svou důležitostí převyšují metody ostatní“) přiřazuje těmto metodám hodnotu 4, tzn. metody tvořivého vyučování vnímá z pohledu jejich důležitosti nadprůměrně. Za metody tvořivého vyučování považuje podle předvýzkumu především *práci s náradím, pájení, práci s měřicími přístroji a práci se stavebnicemi*. Metody zařazuje někdy plánovaně a někdy pouze ve zbytkových časech hodiny.

### Hlavní výzkum

Během pozorované vyučovací hodiny dominovala metoda slovní. Jednalo se převážně o metodu výkladu a přibližně pět minut trvající metodu rozhovoru, kdy učitel pokládal otázky a žákyně odpovídala. Další využitou metodou byla metoda názorně – demonstrační, doplněná o metodu výkladu. Učitel žákům názorně ukazoval, jak funguje určitý model, interakce byla jednosměrná a žáci se účastnili pouze pasívně. V úvodu hodiny byla využita metoda dovednostně - praktická, konkrétně manipulování s didaktickou pomůckou. Metoda probíhala formou skupinové výuky. Žáci měli podle lavic utvořit 4 - 5 členné skupinky a každá skupinka dostala zadaný úkol – zapojit elektrický obvod podle přesně stanoveného schématu na tabuli. Žáci sice pracovali ve skupinách, nejednalo se však o skupinovou nebo kooperativní výuku, která by přispívala k rozvoji tvořivosti. Úkol vyřešil jeden či více nejzdatnějších členů skupinky, někteří členové pouze přihlíželi a nejevili žádnou aktivitu.

Také rozhovor nepotvrdil, že by učitel uvažoval adekvátním způsobem nad metodami tvořivého vyučování. Vyučovací hodina měla podle respondenta za cíl *seznámit se s pojmem elektrické napětí a navodit potřebné znalosti k tomu, aby byli žáci schopni změřit voltmetrem elektrické napětí baterky*. Cíl podle slov respondenta přispěl k rozvoji tvořivosti žáků tím, že *to, co se probralo v teorii, si žáci vyzkoušeli v praxi. Žáci se vyzkoušeli zapojení a odmontovali si žárovku*.“ Dle slov respondenta se tímto jednalo o vyučování rozvíjející tvořivost žáků. Dalším prvkem tvořivého vyučování byla dle slov respondenta *skupinová výuka*. Respondent uvedl, že při skupinovém

vyučování žáci obecně *dělají s pomůckami, měří elektřinu, měří voltmetrem, ampérmetrem, potom dělají optiku*. Některé prvky takto definované skupinové výuky bylo možné spatřit i během pozorování, aktivity se však nedaly zařadit k prvkům tvořivé výuky, jelikož postrádaly vymezené charakteristické rysy. Za prvek tvořivého vyučování by se však daly považovat stavebnice, které respondent zmínil už v samotném předvýzkumu. Stavebnice však ve výuce využity nebyly, proto nelze s přesností určit, jakým způsobem s nimi respondent pracuje a zda tím skutečně přispívají k rozvoji tvořivosti žáků.

### **Prostředí a klima třídy. Má potenciál přispívat k rozvoji tvořivosti žáků?**

Prostředí třídy bylo velmi podnětné a téměř na každém volném místě bylo možné spatřit speciální didaktické pomůcky a výukový materiál. Respondent považuje didaktické pomůcky za jeden z hlavních znaků tvořivého vyučování. Žáci si z tohoto úhlu pohledu mohou vše názorně prohlédnout, tím pádem se třída jeví jako přispívající k rozvoji tvořivosti žáků.

Jako rušivý prvek tvořivého vyučování přicházející z vnějšího prostředí žáků jsem zaznamenala dlouhé školní hlášení, přicházející zhruba v polovině vyučovací hodiny. Podstatou hlášení bylo seznámit žáky o možnosti podpory transplantace kostní dřeně v místní nemocnici. Žáci byli zrovna uprostřed samostatné práce a hlášení je na několik minut vytrhlo z této činnosti a narušilo tak celkový proces.

Třídní klima nevyhovovalo potřebám tvořivého vyučování. Ačkoliv byl ve třídě absolutní klid, byl znatelně způsobený strnulostí žáků a jejich strachem. Učitel vystupoval velmi autoritativně a dominantně. Sám si je tohoto faktu vědomý a podle jeho slov *je v tomhle špatný*. O zlepšování třídního klimatu ve fyzice nejeví zájem, smířil se s tím, *že to neumí jako jiní kolegové* a přiznává, *že to je jeho chyba*. U své vlastní třídy nad třídním klimatem uvažuje, sám si s jeho řešením neví rady a vyhledává pomoc u *kolegů a metodika prevence*.

Učitel vystupoval velmi autoritativně a jeho vztah se žáky by se dal nazvat jako velmi neosobní. Učitel si *ani nepamatuje* celá jména svých žáků a žáky převážně vyvolává celými jmény podle seznamu. Sám učitel přiznává, že to je jeho nevýhoda. Od žáků vyžaduje především mechanické učení obsahu a na budování dobrého vztahu s nimi si příliš nepotrpí. *Já si nepřipouštím žáky k tělu a chci, aby uměli. To znamená, že jsem přísný*. Nepřímo také s určitou lítostí označil sám sebe za *pedanta*.

## **Shrnutí**

Z úvodní části vyplynulo, že podstatu tvořivého vyučování učitel chápe jako práci se speciálními didaktickými pomůckami. Jeho cílem je v tomto směru naučit žáky adekvátně pomůcky využívat a umět s nimi pracovat. Učitele je díky jeho zájmu o obor a snaze doplňovat si průběžně své vzdělání možno označit za učitele tvořivého, avšak k tvořivosti svých žáků nikterak nepřispívá.

Z pozorování a rozhovoru vyplynulo, že ačkoliv učitel považoval práci s pomůckami a skupinovou výuku žáků za projev tvořivého vyučování, o vyučování rozvíjející tvořivost žáků se nejednalo. Skupinová výuka postrádala prvky kooperace a tvořivého myšlení žáků, žáci pouze napodobovali to, co jim bylo předloženo, nejednalo se o jejich vlastní tvořivý produkt. Stejně tak metoda názorně – demonstrační ve svém průběhu postrádala aktivní zapojení žáků, aktivita byla pouze na straně učitele. Ačkoliv byl cíl z pohledu učitele volen s ohledem na rozvoj tvořivosti žáků, pozorovaná hodina toto nepotvrdila.

Přestože se třída svým vnějším prostředím jevila jako ideálně podnětné místo k rozvoji tvořivosti žáků, učitel však svým způsobem výuky tento fakt velmi narušoval. S pomůckami pracoval učitel buď sám a žáci pouze přihlíželi nebo byla aktivita na straně žáků, avšak se jednalo pouze o mechanické napodobování předem připraveného schématu na tabuli. Další rušivý element tvořivého vyučování bylo třídní klima dané hodiny. Učitel sám přiznává, *že je v tomto špatný*, uvědomuje si tedy svůj nedostatek, avšak není jeho prioritou jej zlepšit. Vztah učitele se žáky nepřispívá potřebám tvořivého vyučování.

### **5.9.2 Případová studie č. 2**

#### **Obecné představení učitele a jeho názorů na rozvoj tvořivosti žáků a realizaci tvořivého vyučování**

Respondentka 2. případové studie je žena působící na škole v ústeckém kraji. Jedná se o učitelku 6. a 8. třídy, jejíž aprobaci jsou předměty český jazyk, výtvarná výchova a člověk a svět práce. Jedná se o poměrně mladou ženu, její pedagogická praxe trvá 5 let. Pozorovanou hodinou byla hodina českého jazyka.

Respondentka si pod pojmem tvořivé vyučování představuje *používání různých způsobů komunikace se žáky včetně zainteresovanosti dle jejich chápání. Používá vizualizaci s textem, skupinovou práci, hry aj.*

Jako prioritu školy chápe vzdělávání a rozvoj tvořivosti žáků do své výuky implementuje *i podle toho, jak se k tomu děti staví.* Jako by v tomto slova smyslu respondentka neuvažovala nad tvořivostí jako nad určitou formou vzdělávání svých žáků.

Respondentka se snaží doplňovat si své vzdělání, avšak převážně v oblasti speciální pedagogiky a psychologie. Svou výuku se z pohledu metod snaží obměňovat, důležité však dle jejích slov je metodu si *nejprve vyzkoušet* a zhodnotit její účinnost. Nové metody hledá převážně na *internetu* a občas si *není jistá, jak je vlastně použít.* V poslední době se jí velmi osvědčila *kooperace* ve smyslu, že se *žáci učí pomáhat těm slabším.* Tvořivého žáka diagnostikuje především podle *jeho zájmu a celkové osobní znalosti žáka napříč předměty.* Hodně lze i vyčíst z toho, *jak si žáci nosí pomůcky.*

### **Metody vyučování. Mají potenciál rozvoje tvořivosti žáků?**

#### Závěr z dotazníku

Z předvýzkumu vyplynulo, že respondentka zařazuje metody tvořivé výuky *asi každou druhou hodinu.* Na škále 1 – 5, kdy 1 představuje „žádnou důležitost“ (= „metody tvořivého vyučování vnímám velmi podřadně a nedůležité“) a 5 představuje „maximální důležitost“ (= „metody tvořivého vyučování svou důležitostí převyšují metody ostatní“) přiřazuje těmto metodám hodnotu 5, tzn. metodám tvořivého vyučování přisuzuje nejvyšší možnou důležitost. Za metody tvořivého vyučování považuje podle předvýzkumu *využívání vlastní paměti, hry, propojení vizualizace v mnoha podobách, stručný text, diskusi, práci s přehledovými tabulkami aj.* Metody zařazuje již s ohledem na cíl samotné hodiny. *Zařazuji je většinou na začátek hodiny či na její konec.*

#### Hlavní výzkum

Pozorovaná hodina započala *úvodní aktivitou.* Žáci měli za úkol utvořit dvojice a rozdělit si zadané úkoly. Vždy jeden z dvojice otevře sešit a druhý půjde na chodbu a pokusí si zapamatovat krátký jazykolam na chodbě. Poté přispěchá ke svému partnerovi a pokusí se mu jazykolam co nejpřesněji přetlumočit. Ten ho zapíše do sešitu a přihlásí se. Vyhrává nejrychlejší a nejpřesnější dvojice.

Metoda této aktivity by se dala označit za určitou didaktickou hru, která nesla znaky kooperativní výuky.

Další metodou výuky byla metoda slovní, ke které však učitelka měla připravené kartičky s různými termíny. Nelze tuto aktivitu s přesností označit za metodu názorně demonstrační, jelikož přestože učitelka kartičky žákům ukazovala, vždy jej přečetla nahlas. Žáci měli za úkol soutěžit ve dvojicích, kdo první správně určí slovní druh z kartičky.

Po zbytek hodiny se respondentka věnovala opakování nového tématu. Žáci postupně plnili různé úkoly a zapisovali si informace do sešitu. Tato metoda by se dala nazvat metodou slovní, v rámci které probíhalo vysvětlování, práce žáků s textem a rozhovor řízený učitelem. Aktivita byla na straně učitele.

Cílem pozorované vyučující hodiny bylo podle respondentky *Procvičení paměti a zafixování si mluvnických kategorií u sloves*. První aktivita tak měla za hlavní cíl procvičení paměti a cíle spojené s kooperativní výukou nebyly vůbec zaznamenány.

Metody výuky pak respondentka pojmenovala následovně: *kooperativa, ta spolupráce, pak práce s chybou ...*. Za metody tvořivé výuky respondentka označila *kooperaci a spolupráci žáků* a dodává, že kooperace je její oblíbenou metodou. *Kooperaci mám hodně ráda, protože oni tím, jak doma nemusí nic plnit, i tím jak nekomunikují, musí se učit spolupráci, aby jednou vycházeli ve vztazích, i s přítelkyní, oni neumějí jednat s dívkami*. Na závěr kooperativní spolupráce žáků respondentka velice vhodně s žáky provedla závěrečnou reflexi. *Proč některá skupinka uspěla a jiná ne? Protože v těchto skupinkách probíhala spolupráce*. I samotní žáci na to upozornili slovy, *šťvalo mě, že já jsem se snažil pomáhat a on ne*, čím došlo k poukázání na spolupráci skupiny jako na předpoklad úspěchu skupiny celé.

Z rozhovoru vyplynulo, že ačkoliv respondentka správně využila a následně pojmenovala kooperativní výuku, jakožto jednu z metod tvořivého vyučování, ve své výuce užívá i jiné metody podporující tvořivost. *Používám myšlenkové mapy nebo že někdo k tomu dodá cokoliv jiného, to slovo si napíšeme, můžeme to slovo rozebrat a i třeba to chápání dětí, jak to chápe, kdy se s tím setkal*. Tvořivost beru i v myšlení, spolupráci, v komunikaci. Respondentka tak tvořivost žáků propojuje i se specifickým způsobem myšlení, o její rozvoj se snaží i skrze spolupráci a komunikaci žáků.

Dále pak naráží na situační a inscenační metody. *Musí třeba dělat dobrý skutek. Někdy si musí zahrát i na nějakého hrdinu, někdo má i roli otce a dětí v nějaké životní situaci, ale podle toho, kdo to je a co zrovna řešíme. A někdy si někdo musí zahrát klasického vůdce, vedení týmu.* Na mou otázku, zda by i tyto aktivity mohly přispívat rozvoji tvořivosti žáků respondentka připustila, že *ano, oni vlastně začnou uvažovat jinak, protože nejsou v tom svém světě, kde je nikdo nepodporuje.*

Respondentka též v průběhu rozhovoru často upozorňovala na svou oblibu ve vedení diskuzí se žáky. Diskuze vnímá jako protiklad *toho drilu*. Diskuze zahajuje *vždycky přes vůdčí osobnost. To je Marek, dá se s ním mluvit, dokážeme ovlivnit kolektiv. Diskuze je hodně podstatná, i pocit, že někdy v diskuzi vyhráli je hrozně důležitý pro ně.* Souvislost mezi metodou diskuzní a tvořivým vyučováním uvedla respondentka již v dotazníkovém šetření.

### **Prostředí a klima třídy. Má potenciál přispívat k rozvoji tvořivosti žáků?**

Prostředí třídy je průměrné. Obsahuje některé speciální pomůcky k různým předmětům a organizační informace třídy (přehledová tabule - „taháky k matematice“, projekty, motivující básničky aj.).

Atmosféra třídy během přestávky je velice uvolněná. Žáci se baví zcela otevřeně i za přítomnosti učitele ve třídě. Během vyučovací hodiny je atmosféra podobná, avšak o poznání klidnější. Učitelka uvádí, že mírná hlučnost žáků ve výuce jí nijak nepřekáží. Sama respondentka si zakládá na budování dobrého klimatu třídy. Snaží se k jeho budování přispívat pomocí častějších výletů, *pak taky dokážu je překvapit formou videa a nějakou sladkou odměnou, ale i nějakou aktivitou nebo exkurzí navíc, kterou si třeba přáli.*

Učitelka si zakládá na budování vzájemně dobrého vztahu se svými žáky, avšak dodává, že chce před nimi vystupovat v roli *vyučujícího*, nikoliv *kamaráda*. Žáci však mají možnost požádat svou učitelku o pomoc, mají-li problém osobní povahy. Podle učitelky pak *dokážou přijít.*

Žáci vypověděli, že mají svou učitelku rádi a snaží se jí respektovat.

Učitelka se snaží zaujímat individuální přístup ke každému žákovi, na základě kterého s ním jedná a motivuje jej k práci. *Někoho je hnacím motivem to, že se po něm pořád dupe a někdo nedokáže*

*pod tlakem pracovat. Takže si to tříbím podle toho, kde učím a jaký tam jsou děti. Snaží se vždy hledat, v čem je konkrétní žák či třída dobrá a přes to jej motivovat k dalším činnostem.*

Celkově oblast motivovanosti žáků k učební činnosti učitelku velmi trápí. Vnímá nízkou motivaci jako hlavní bariéru rozvoje tvořivosti žáků *schází mi motivace žáků v rodině, doma jim je to jedno* a zároveň jako svou hlavní prioritu vyučování. *Takže pro mě zásadní ty děti motivovat a aby byli lidmi.*

Proto adekvátní motivací žáků započiná veškeré tvořivé vyučování. To bylo možné vypořádat i během vyučující hodiny, učitelka často užívala motivaci ve formě soutěže žáků mezi sebou, což velmi rychle přitáhlo pozornost většiny žáků. *První dvě dvojice čeká jednička.* Na závěr učitelka vždy ocenila celou třídu za její snahu *já vás chválím* a zhodnotila danou aktivitu. Jako vhodná motivace žáků se učitelce osvědčila realizace různých výletů a doplňkových akcí pro děti. *Že jednou za měsíc půjdeme na literaturu ven nebo do kina tak to zaberou a dočtou třeba nějaký věci.*

## **Shrnutí**

Respondentka správně realizovala a následně v rozhovoru potvrdila záměr využít kooperativní výuku, jakožto metodu rozvíjející tvořivost žáků. Zároveň si je vědoma toho, k čemu tato metoda u žáků přispívá a schopnosti rozvíjené touto metodou se snaží u žáků přenášet do reálného života žáků.

Respondentka vypověděla, že užívá i jiné metody rozvíjející tvořivost žáků, tyto metody však nebylo reálně možné pozorovat. Dle slov respondentky se jedná hlavně o metody diskuzní a napřímo řečené metody inscenační. U metod inscenačních však respondentka příliš neuvažuje nad jejich tvůrčím potenciálem.

Ačkoliv respondentka uvažuje z pohledu metod tvořivého vyučování správným směrem, z mého pohledu ji však stále trochu chybí hlubší informovanost, Sama také přiznala, že předvýzkum práce, ji *trošku motivoval k tomu, že člověk nemůže nikdy zajít do stejných šlépějí, mám připravené přípravy, které budu používat a dost, ne, určitě mě motivoval k využití různých metod. Takže jsem si i něco vyhledala, dělám to do teďka, občas mám chaos, jak to použít, když to mám třeba z internetu, ale tím, že mám málo žáků, tak to je dobrý.* Tomuto faktu také napovídá porovnání odpovědí respondentky z předvýzkumu a v hlavním výzkumu. Respondentka zde často



upozorňovala na kooperativní výuku, tato metoda však v předvýzkumu vůbec zaznamenaná nebyla.

Prostředí třídy přispívá tvořivé výuce především svým otevřeným a pozitivním klimatem. Žáci se nebojí projevovat, úkolem učitele je však usměrňovat tuto aktivitu k požadovanému tématu. Učitelka k budování pozitivního klimatu přistupuje skrze budování dobrého vztahu se svými žáky. Snaží se je vhodně odměňovat formou častějších výletů a plněním jejich individuálních přání.

Velmi dobrý vztah učitele se žáky přispívá k rozvíjení tvůrčího potenciálu žáků. Učitelka si na tomto vztahu zakládá a ve vztahu k dětem upřednostňuje individuální přístup.

Motivace žáků k učební činnosti je velice potřebná a dá se říct základním stavebním prvkem rozvoje jejich tvořivosti. Adekvátní motivace představuje determinantu samostatné práce žáků, která následně vede k rozvoji tvořivosti. Motivovanost žáků k učební činnosti respondentka vnímá jako hlavní bariéru rozvoje tvořivosti, avšak i jako svou vlastní osobní prioritu, ke které je žáky třeba vést.

### 5.9.3 Případová studie č. 3

#### **Obecné představení učitele a jeho názorů na rozvoj tvořivosti žáků a realizaci tvořivého vyučování**

Respondent 3. případové studie je muž, působící na škole v Praze. Jedná se o učitele 6. a 9. třídy, jehož aprobací je předmět český jazyk. Pedagogická praxe učitele je dlouhá 11 let.

Respondent pojem tvořivé vyučování chápe jako *vyučování, které vede žáky k nalézání rozmanitých možností řešení, způsobů, jak k těmto řešením dojít (případně i nedojít), výukových metod podněcující diskuzi, úkoly, jež vyžadují spolupráci dětí apod.* Podstatou tvořivého vyučování jsou tedy podle respondenta úkoly zaměřené na proces a nalézání rozmanitých možností řešení daných úkolů, dále pak metody podněcující spolupráci a diskuzi žáků.

Respondent se považuje za učitele tvořivého svým celoživotním přístupem. *Všechno se snažím dělat jakoby, aby mě to bavilo, aby mi v tom bylo příjemně, takže i třeba to prostředí kolem se snažím upravovat tak, aby to prostě bylo pestré, aby to bylo zajímavé v tom se pohybovat, v tom být a to je asi i spojený s nějakou podnětností v tom.*

Nad tvořivými žáky uvažuje především z hlediska jejich nápadnosti v přístupu k řešení. Tyto žáky označuje jako *žáky šikovné*.

### **Metody vyučování. Mají potenciál rozvoje tvořivosti žáků?**

#### Závěr z dotazníku

Z předvýzkumu vyplynulo, že respondent zařazuje metody tvořivé výuky *asi každou druhou hodinu*. Na škále 1 – 5, kdy 1 představuje „žádnou důležitost“ (= „metody tvořivého vyučování vnímám velmi podřadně a nedůležitě“) a 5 představuje „maximální důležitost“ (= „metody tvořivého vyučování svou důležitostí převyšují metody ostatní“) přiřazuje těmto metodám hodnotu 4, tzn. metodám tvořivého vyučování přisuzuje nadprůměrnou důležitost. Za metody tvořivého vyučování považuje podle předvýzkumu *brainstorming, práci s textem, rozhovor, diskuzi, inscenační metody, projektovou výuku a kritické myšlení*. Metody zařazuje *podle konkrétní situace odvíjející se od plánu výuky. Tzn. prvoplánově i do zbytkových časů hodiny*.

#### Hlavní výzkum

Pozorovaná výuka představovala prostřední hodinu tříhodinového bloku zaměřeného na knihy George Orwella.

Cílem daného bloku bylo dle respondenta *reflexe četby a schopnost formulace osobního názoru*. Cílem konkrétní vyučující hodiny *byl výběr a formulace podstatných informací z četby a předání jich dále*. Tvořivý potenciál cíle bloku bylo podle učitele možné spatřit v tom, že žáci jsou *schopný dát informace do kontextu a souvislostí, formulovat názory, diskutovat v rámci bloku*.

Na úvod hodiny se žáci měli seskupit do již dříve utvořených skupinek, dostali prostor dodatečně dodělat svou práci a dohodnout se na jejím prezentování. Zcela zjevně se jednalo o skupinovou výuku, žáci ve skupinkách diskutovali a domlouvali se na dalším postupu. Pozorovaná činnost žáků nesla znaky kooperativní výuky. Žáci společně diskutovali a rozdělili si svou činnost takovým způsobem, aby každý měl nějaký úkol, např. *dva žáci prezentují, jeden žák zapisuje na tabuli*. Také předcházející činnost žáků v předem utvořených skupinkách by se podle výpovědi respondenta dala charakterizovat jako výuka kooperativní. *Ne to nešlo udělat, že by to udělal jeden. Každý má svůj papír, to znamená, že všichni v té skupině to museli mít vyplněný. Oni se na tom museli v té skupině domluvit a museli vybrat, co teda do toho papíru si zapíší všichni společně. Takže to musela být v tomto případě skupinová práce*.

Celou hodinu zároveň probíhala všeobecná diskuze celé třídy. Žáci se aktivně zapojovali do výuky, vnášeli své připomínky a diskutovali mezi sebou i s učitelem. Učitel nechal žáky samostatně hovořit, často jen pozoroval dění a když byl osloven, do diskuze se také zapojil. V jejím průběhu se nebál přiznat vlastní chybu i ocenit přínos některých žáků.

Na závěr hodiny byl žákům zadán domácí úkol formou tvorby koláže George Orwella. Žáci měli za úkol vyzdobit obrázek jakoukoliv formou *koláží slov, obrázky aj.* Podle výpovědi učitele je právě tato aktivita výstupem celého tříhodinového bloku. *To už já považuju za výstup, za něco, co v tom žákovi zůstalo.* Žáci mají na základě této aktivity možnost se samostatně projevit a učitel tento úkol propojuje s cílem rozvinutí tvořivosti žáků.

### **Prostředí a klima třídy. Má potenciál přispívat k rozvoji tvořivosti žáků?**

Prostředí třídy působí poměrně stroze, avšak útulně. Třídě náleží snížené patro, kam si žáci mohou zalézt, chtějí-li některé aktivity plnit ve větším klidu a větším soukromí.

Během pozorované hodiny učitel poskytl žákům možnost využít snížené patro k prezentaci zadané práce. Žáci se tak mohli rozhodnout, kde se jim bude prezentovat lépe, zda na tomto místě nebo před tabulí.

Žáci dále mají možnost vyzdobit si své pracovní místo podle vlastních představ. Dvěma žákyním tak například viselo nad jejich lavicí drobné origami, umístěné za provázek od podlahy sníženého patra. Učitel takovéto přizpůsobení svého místa vítá a přiznává, že pokud to není *nic proti ničemu tohle zrovna ho baví* a to on osobně *považuje za tvořivost. Oni si to tam vyzdobí a zkrátka to tam mají hezký, je to jejich vlastní.*

Klima třídy bylo velice otevřené a přátelské. Učitel se jevil být v roli poradce žáků, v čehož důsledku byli žáci uvolnění a nebáli se projevovat své názory. Učitel vypověděl, že nad třídním klimatem uvažuje a snaží se k jeho vylepšování přispívat hlavně *osobní pohodou, společnými aktivitami a záměrným mícháním kamarádských vztahů v rámci skupin.*

Mírným nedostatkem pozorované hodiny byl poměrně vysoký hluk ve třídě. Ačkoliv však jedním z cílů hodiny bylo vést diskuze nad tématem, hluk byl často cílem podmíněn.

Vztah učitele s žáky je partnerský a žáci jej viditelně respektují. Učitel se necítí být zastáncem *trestů.* Upřednostňuje spíše respektující přístup k žákům a komunikaci s nimi. *Můžou se seřvat,*

*můžou se jim dát nějaký důtky nebo se prostě s nimi o tom dá pobavit a teprve když to pokračuje, tak se prostě dá ta důtka.*

Učitel se k žákům snaží chovat vstřícně a s ohledem na jejich aktuální potřeby. Zajímá se o to, kdo kolik času potřebuje k jednotlivým aktivitám a některým žákům nechává zcela automaticky čas navíc. Žáci se nebojí ozvat, pokud si s něčím neví rady a požádat učitele o pomoc.

Třída si je partnerského vztahu se svým učitelem vědomá a sama se viditelně snaží být svému učiteli dobrým partnerem. Spolupracuje a v případě nespolupráce či vyrušování některých žáků se je zbytek třídy nebojí okřiknout.

Vzájemná interakce žáků s učitelem je velmi otevřená, žáci s učitelem dokážou diskutovat a jsou schopni vyjádřit i svůj nesouhlas. Učitel žákům nechává dostatek prostoru pro jejich vyjadřování a dokáže přiznat, kdy si sám s něčím neví rady.

Respondent si na své žáky přeje působit jako určitý vzor, v *chování, jednání, přístupu a svými názory*. Jeho cílem je vzdělat a vychovat žáky, *za které se nebude stydět a bude s nimi rád na světě*.

## **Shrnutí**

Tvořivý potenciál cíle daná vyučovací hodina dokázala naplnit. Žáci projeví, že dokáží uvažovat v širších souvislostech, dokáží otevřeně diskutovat a orientovat se v probíraném tématu. Ačkoliv bylo během výuky možné spatřit kooperativní činnosti žáků, výuka tímto směrem nebyla učitelem reflektována. Velice oceňuji aktivitu zvolenou jako domácí úkol, která i podle výpovědi respondenta měla za cíl přispět k rozvoji tvořivosti žáků.

Prostředí třídy nabízí žákům různé možnosti, které mají potenciál přispívat k větší osobní pohodě žáků během výuky a naplňovat tím potřeby tvořivého vyučování. V tomto konkrétním případě se jedná o potenciál využití sníženého patra během výuky jako jednu z možností, jak se žáci mohou cítit během výuky příjemněji. Žáci mají možnost si svou třídu a své pracovní místo podle respondenta drobně přizpůsobit, aby se v něm cítili co nejlépe.

Klima třídy působilo tvůrčím způsobem. Bylo pozitivní, přátelské a inspirativní. Hluk výuky byl z mého pohledu podmíněn cílem hodiny a potenciálu tvořivosti žáků neubíral.

Interakce žáků s učitelem je pozitivně přispívající tvořivému vyučování. Žáci mají ve svém učiteli podporu, neví-li si s něčím rady. Učitel však zároveň nechává svým žákům dostatečný prostor pro vlastní uvažování a snaží se podněcovat jejich myšlení.

#### 5.9.4 Případová studie č. 4

##### **Obecné představení učitele a jeho názorů na rozvoj tvořivosti žáků a realizaci tvořivého vyučování**

Respondent 4. případové studie je žena, působící na škole v Praze. Jedná se o učitelku 6. a 9. třídy, jejíž aprobační jsou předměty matematika, informační a komunikační technologie a fyzika. Předměty matematika a fyzika jsou integrovány v jeden celek matematicko–fyzikální základ. Pedagogická praxe učitelky je dlouhá 10 let.

Respondentka pojem tvořivé vyučování chápe jako vyučování cílené na motivaci a tvořivost žáků. Tvořivé vyučování aplikuje *především ve fyzice názornými ukázkami, pokusy a experimenty, na základě kterých teprve odvozuje teorii.*

Kontinuálně si snaží doplňovat své vzdělání převážně v rámci svého oboru. Je zároveň absolventkou dvouletého vzdělávacího programu matematicko – fyzikální fakulty UK, se zaměřením na heuristické metody ve fyzice. Žáky tvořivé diagnostikuje hlavně na základě jejich schopnosti *odpovídat a klást otázky.*

##### **Metody vyučování. Mají potenciál rozvoje tvořivosti žáků?**

###### Závěr z dotazníku

Z předvýzkumu vyplynulo, že respondentka zařazuje metody tvořivé výuky *asi každou druhou hodinu.* Na škále 1 – 5, kdy 1 představuje „žádnou důležitost“ (= „metody tvořivého vyučování vnímám velmi podřadně a nedůležité“) a 5 představuje „maximální důležitost“ (= „metody tvořivého vyučování svou důležitostí převyšují metody ostatní“) přiřazuje těmto metodám hodnotu 4, tzn. metodám tvořivého vyučování přisuzuje nadprůměrnou důležitost. Za metody tvořivého vyučování považuje podle předvýzkumu *diskuzi, brainstorming, heuristickou metodu a didaktické hry.* Metody zařazuje *prvoplánově, vycházejí z cíle dané hodiny.*

## **Hlavní výzkum**

Respondentka stanovila cíl hodiny jako *opakování tématu hustota. Šlo o to, aby děti se zamyslely nad předměty, které jsem jim přinesla a aby dokázaly vysvětlit funkci co to je, co tam je, jak to funguje. A aby kladly další otázky a vzájemně si na to odpovídaly.*

Vyučování započalo skupinovým opakováním, které se nejprve jevilo jako metoda oboustranného rozhovoru, avšak velice brzy se změnilo v metodu diskuzní. Žáci samostatně uvažovali nad tématem, hlásili se a přispívali svými nápady k definování probíraného pojmu.

Po krátkém opakování základních informací přinesla respondentka první pomůcku. Byly jí přetékající hodiny. Žáci si pomůcku prohlížejí a přemýšlejí, k čemu asi slouží. Po chvíli uhádli na její funkci a začala diskuze nad dalšími otázkami. Ačkoliv učitelka do diskuze občas vstupuje, posouvá ji, či usměrňuje určitým směrem, podnětné otázky přicházejí i od samotných žáků. *Když jsou to hodiny, jak se na nich měří čas?*

Po chvíli respondentka přináší další pomůcku a žáci již samostatně vymýšlejí různé otázky. Učitelka zadá úkol, *přijít na to, co to je a jak to funguje.* Žáci se shlukli do skupiny kolem pomůcky a opět začali nad předmětem uvažovat. *Ochutnáme to? ono to plave.. co to je?* Žáci po chvíli poznali, že se jedná o kapalný teploměr, nyní se do diskuze zapojuje učitelka a doptává se, podle čeho to žáci poznali a na jakém principu to nejspíš fungovat. Žáci opět samostatně přemýšlejí - *Co kdybychom to dali ven za okno?* a aktivita učitele ustupuje do pozadí. Na závěr hodiny byla zvolená rychlá didaktická hra zaměřená na rychlost vyhledávání a přehled žáků ve fyzikálních tabulkách.

Respondentka si velice zakládá na diskuzi a komunikaci se svými žáky. Metodu diskuze užívá velmi ráda i v případě, dochází-li k osvojování nového učiva. *Zakládám si na tom, že si s dětma hodně povídáme a vlastně odvozujeme, oni mají za úkol přijít na to, o čem mluvíme. Někdy to teda stojí hrozný úsilí, abych je vrátila zpátky, tam kam potřebuju. Napíšeme si nadpis a už se ptám děti co to může znamenat, o čem to asi bude, co už víme.* Verbální aktivitu dětí považuje za jednu z hlavních priorit své výuky. *Trvám na tom, aby žák v mém předmětu komunikoval.*

Ačkoliv tedy diskuzní metoda ve výuce převládá, respondentka uvedla, že nad kategorií jednotlivých výukových metod *příliš neuvažuje.* Metody výuky však byly, dle jejích slov, *zvolené v rámci heuristických metod, ale jak konkrétně se jmenovaly, to nevím.*

### **Prostředí a klima třídy. Má potenciál přispívat k rozvoji tvořivosti žáků?**

Prostředí třídy je jako v případě předchozího respondenta spíše strohé, bez speciálních didaktických materiálů na stěnách, a dalších stimulujících pomůcek. Třídě náleží snížené patro, na které nebylo během výuky ani během rozhovoru více upozorňováno.

Třídní klima působí obecně po celou dobu výuky otevřeným a pozitivním dojmem. Žáci se nebojí otevřeně projevovat a z vlastní iniciativy diskutovat nad různými otázkami.

Z mého pohledu se však klima během výuky lehce proměňuje, z počátku působí více napjatě a postupně dochází k jeho uvolňování.

Respondentka uvažuje nad třídním klimatem, ale přiznává, že hodně záleží na tom, *s čím přijde do výuky samotný žák a s čím učitel*. Nejedná se však v tomto ohledu o aktuální vědomosti, či připravenost žáka na výuku, podle respondentky jde zkrátka o *aktuální stav a aktuální naladění jednotlivých aktérů*.

Respondentka vypověděla, že se považuje za náladovou osobu, což je vlastnost, která jí mnohdy znesnadňuje její práci. Také já jsem vyzorovala určité proměny nálad respondentky, které se přímo odrážely v přítomném třídním klimatu a mohly by korespondovat i s výše zmíněnou výpovědí respondentky týkající se podmíněnosti aktuálního třídního klimatu momentálním stavem a naladěním.

Způsob, jakým se respondentka snaží přispívat třídnímu klimatu je individuální přístup k žákům. *Sofču stimulovat, aby měla vyšší sebevědomí. Niky má problémy s matikou, teď jí to evidentně šlo, zastavovala jsem se za ní a chválila ji. Každé dítě potřebuje něco jiného. Někdo potřebuje chválit, je to individuální práce s dětmi. I když klima je hodně dané už jenom tím učitelem*. Podle jejích slov si na třídní klima dbá každý vyučující zvlášť a navzájem si sdílí své názory a postřehy týkající se potřeb jednotlivých dětí takovým způsobem, aby se třídní klima zlepšovalo.

Respondentka se na své žáky snaží působit jako *autorita*. Pozorovaná hodina také ukázala dominantní autoritativní roli učitele, avšak nikoliv příliš direktivní. Žáci svou učitelku respektují, avšak projevují se před ní zcela otevřeně a nezdráhají se jí při diskuzích oponovat. Zároveň se dokážou přihlásit a požádat o radu, nevědí-li si s něčím rady.

Učitelka se zajímá o své žáky, snaží se o individuální přístup.

Pedagogický tým školy se snaží sdílet jednotlivé informace a má pevně nastavené hranice chování žáků. *Máme nastavené pevné hranice odkad' kam, a to jsme s kolegy domluveny. Odkad' kam ty děti mohou fungovat a co už nám vadí. A co opravdu nejde.*

Během samostatné interakce respondentky s jejími žáky byla na pozorované hodině aktivita respondentky více v pozadí a snažila se spíše poslouchat diskuzi žáků. Právě schopnost žáků *odpovídat na otázky a schopnost klást otázky* považuje respondentka za projev jejich tvořivosti, což se snaží podporovat.

### **Shrnutí**

Cíl definovaný v úvodu textu se dle mého názoru i názoru respondentky podařilo naplnit. Žáci se nad předměty dokázali zamyslet a klást si vzájemně další doplňující otázky.

Respondentka ráda využívá diskuzní metody, nad kterými však takto kategoriálně příliš neuvažuje a řadí je k obecným heuristickým metodám. Aktivitu dané hodiny, by dle mého názoru, bylo možné zařadit i k metodám heuristickým neboli k metodě problémového výkladu. Žáci dostali za úkol vyřešit určitý problém – přijít na to, o jaké speciální pomůcky se jedná, k čemu slouží apod. Žáci byli nuceni zapojit své divergentní myšlení a hledat odpověď na tento pro ně doposud neznámý problém.

Prostředí třídy bylo zcela průměrné a ničím příliš nepřispívalo potřebám tvořivého vyučování. Klima třídy působilo pozitivně a otevřeně. Žáci se projevovali zcela bez zábran, pracovali samostatně a se zájmem o výuku.

Respondentka si je vědoma sebe jako garanta třídního klimatu. Její náladovost jí však v tomto ohledu může práci ztěžovat, což bylo patrné i během pozorované hodiny. K žákům se snaží přistupovat individuálně s ohledem na jejich potřeby, čímž se snaží třídnímu klimatu přispívat a vylepšovat jej.

Respondentka na své žáky působí autoritativním způsobem. Na druhou stranu však žáci ve své učitelce spatřují i partnera, za kterým mohou přijít, neví-li si s něčím rady, pracovat bez větších zábran a požádat jej o radu, neví-li si s něčím rady.



### 5.9.5 Závěry analýzy případových studií

V případových studiích jsem zkoumala způsoby, jakými učitelé rozvíjejí tvořivost žáků ve svém vyučování, tzn. jakým způsobem dochází k realizaci tvořivého vyučování, a jak nad tímto typem vyučování učitelé sami uvažují. Díky pozorování v hodinách 4 učitelů a následným rozhovorům s těmito respondenty, jsem dospěla k závěrům výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka práce zněla *Jakým způsobem učitel přispívá k rozvoji tvořivosti žáků ve školní výuce*. Z teoretické části vyplynulo, že rozvoj tvořivosti během vyučování podmiňuje mnohé, proto jsem se tuto hlavní výzkumnou otázku rozhodla rozložit do 2 dílčích výzkumných otázek, které toto téma podrobněji specifikují. Dílčí výzkumné otázky znějí:

- *Jaké metody tvořivého vyučování učitelé ve své výuce využívají?*

Zaměřuji se zde na to, zda vůbec a případně jaké metody tvořivého vyučování učitelé aplikují ve své výuce a jakým způsobem je následně reflektují.

- *Do jaké míry naplňuje prostředí třídy potřeby tvořivého vyučování?*

Zaměřuji se na to, do jaké míry přispívá vnější prostředí třídy a klima třídy potřebám tvořivého vyučování. Osobu učitele chápu jako garanta třídního klimatu, proto je součástí této výzkumné podotázky také nastavení vztahu a způsob interakce učitele s jeho žáky. Zmíněné faktory chápu jako determinanty tvořivého vyučování, které mají učitelé možnost ovlivňovat a vytvořit tím tak vhodné podmínky pro tvořivou výuku.

První respondent za tvořivé vyučování považoval práci s pomůckami a skupinovou práci žáků. O vyučování rozvíjející tvořivost žáků se však nejednalo. Skupinová výuka postrádala charakteristické prvky skupinové výuky, tak jak byly definované v teoretické části. Tato část výuky by se z mého pohledu dala též popsat jako výuka frontální, která však z důvodu omezeného množství didaktických pomůcek vyžadovala rozdělení žáků do skupin. Žáci pouze napodobovali to, co jim bylo předloženo a nedocházelo ke vzniku vlastního tvořivého produktu žáků. Stejně tak při práci s pomůckami žáci pouze sestavovali schéma nakreslené na tabuli nebo pasivně pozorovali učitele, jak s pomůckami pracuje.

Ve třídě byly k dispozici didaktické stavebnice, které by se daly označit jako za potenciálně přispívající k rozvoji tvořivosti žáků. Také učitel nad nimi tímto způsobem v rozhovoru

zauvažoval. V pozorované hodině však využité nebyly, tím pádem nelze přesně určit, jakým způsobem se s nimi v hodinách pracuje.

Druhá respondentka již v dotazníku uvedla, že aktivity podporující tvořivost žáků zařazuje v úvodu nebo na konci vyučované hodiny. Také během pozorované hodiny byla jako první zařazena metoda didaktické hry, nesoucí znaky vzájemné kooperace žáků. Respondentka v rozhovoru dokázala kooperaci žáků identifikovat a popsat, k rozvoji jakých schopností aktivita u žáků může přispívat.

Již v předvýzkumu respondentka k metodám tvořivého vyučování řadila metodu diskuzní. O této metodě a jejím potenciálu hovořila i v rozhovoru, avšak metoda nebyla zařazená v pozorované hodině, tím pádem nedokážu přesně zhodnotit její možné využití.

Z rozhovoru vyplynulo, že respondentka využívá i metody inscenační a situační. Jako o metodách tvořivého vyučování však o nich začala přemýšlet až po přímém vyzvání. Metody nebyly zařazené do pozorované výuky, tím pádem nedokážu přesně zhodnotit jejich aplikaci a možné využití.

Pozorovaná hodina vedená třetím respondentem dokázala naplnit potenciál tvořivého vyučování, který byl definován již jako součást cíle vyučovací hodiny. Ve výuce bylo možné zaznamenat metodu diskuzní a metodu kooperace. Diskuzní metoda byla respondentem následně správně reflektovaná a respondent popsal schopnosti, ke kterým může tato metoda přispívat. Ačkoliv bylo během výuky možné spatřit prvky kooperace žáků, výuka tímto směrem reflektovaná nebyla.

Také čtvrtá respondentka dokázala naplnit cíl vyučovací hodiny, který obsahoval potenciál rozvoje tvořivosti žáků. Převážnou část hodiny probíhala metoda diskuzní, kdy žáci měli za úkol diskutovat nad starším tématem a tímto způsobem si jej zopakovat. Během výuky bylo možné spatřit prvky problémového vyučování, kdy dvě aktivity byly žákům předloženy jako určitý problém, který se mají pokusit vyřešit. Respondentka správně reflektoval své vyučování ve smyslu, že si byla vědoma toho, že přispěla tvořivé výuce, o konkrétních metodách však dle svých slov vůbec neuvažuje. Pro metody tvořivého vyučování užívá souhrnné označení – heuristické metody.

Výzkum zjistil, že tři ze čtyř respondentů dokážou adekvátně uvažovat alespoň o jedné metodě tvořivého vyučování, realizovat tuto metodu ve své výuce, reflektovat ji a určit, k rozvoji čeho může u žáků přispívat. Z mého pohledu má však každý respondent v tomto směru svou určitou „oblíbenou metodu“, kterou preferuje, nad jinými metodami tvořivé výuky příliš neuvažuje a při své výuce nevyužívá.

Nadále jsem se výzkumem snažila zjistit, do jaké míry přispívá vnější prostředí třídy a klima třídy potřebám tvořivého vyučování. K budování a ovlivňování třídního klimatu tématu též řadím vztah učitele s žáky. K těmto faktorům přistupuji jako k determinantům tvořivého vyučování, které mají učitelé možnost ovlivňovat a přispívat tím k podpoře tvořivosti žáků ve své výuce.

Prostředí třídy respondenta 1. případové studie se jeví jako ideálně podnětné místo k rozvíjení tvořivosti žáků v rámci daného předmětu. Třída překypovala množstvím speciálních didaktických pomůcek a možnými stimuly tvořivosti žáků. Klima třídy však bohužel tuto perfektní připravenost prostředí hrubě narušovalo a sám učitel přiznává, že budovat dobrý vztah se svými žáky tolik neumí a tím pádem se o něj příliš nestará. Jeho prioritou je to, *aby žáci uměli*. Ve třídě byl znatelný pocit napětí a strachu žáků. Vztah prvního respondenta s žáky tak nepřispíval potřebám tvořivého vyučování. Učitel vystupoval velmi direktivně a dominantně. Žáci se ho viditelně báli a jejich vztah by se dal nazvat jako velmi neosobní.

Prostředí druhé případové studie nebylo tolik podnětné jako prostředí první, avšak ve třídě převládala velice otevřená a pozitivní atmosféra. Respondentka nad budováním třídního klimatu uvažuje a snaží se mu napomáhat budováním dobrého vztahu se svými žáky skrze individuální přístup. Přestože respondentka fungovala v roli určité autority a k žákům přistupovala direktivním způsobem, její vztah s žáky by se dal mnohdy nazvat až jako partnerský. Respondentka si na budování vzájemně dobrého vztahu zakládá, žáky hodně chválí, odměňuje a snaží se plnit jejich individuální přání.

Prostředí třídy 3. respondenta nabízí různé možnosti, jak si žáci mohou svůj pobyt ve třídě zpříjemnit nebo přizpůsobit své pracovní místo. Respondent jakoukoliv aktivitu žáků v tomto směru vítá a považuje ji za tvořivost. Klima třídy působilo velmi přátelsky, pozitivně a inspirativně. Na žácích bylo znát, že se cítí v duševní pohodě a nebojí se samostatně projevat. Vztah učitele s žáky pozitivně přispívá potřebám tvořivého vyučování. Učitel se snaží vystupovat v roli partnera a žáci jej s určitým respektem jako partnera také přijímají. Znatelně v něm cítí podporu a nebojí se požádat o radu. Učitel žákům nechává dostatečný prostor pro samostatné projevy a způsob jeho přístupu k žákům byl se dal nazvat jako spíše nedirektivní.

Přestože prostředí třídy 4. respondentky ničím příliš nepřipínalo potřebám tvořivého vyučování, třídní klima působilo přátelsky a otevřeně. Žáci se v závislosti na tom projevovali bez větších zábran, pracovali samostatně a se zájmem o výuku. Respondentka si je vědoma sebe jako garanta

třídního klimatu. Její reflektovaná náladovost jí však v tomto ohledu může práci ztěžovat, což bylo patrné i během pozorované hodiny. K žákům se snaží přistupovat individuálně s ohledem na jejich potřeby, čímž se snaží klimatu přispívat a vylepšovat jej. Respondentka si na své žáky přeje působit v roli určité autority. Také sledovaná hodina toto potvrdila. Žáci respondentku přijímají velmi pozitivně, dalo by se říci, že mnohdy až partnersky, avšak s určitým respektem.

Z pozorování vyplynula určitá nevyváženost připravenosti prostředí a třídního klimatu potřebám tvořivého vyučování. V jednom případě bylo prostředí třídy perfektně připravené, avšak třídní klima potřebám nevyhovovalo. Ve třech případech by se prostředí třídy dalo označit za průměrné až strohé, avšak třídní klima bylo příjemné, otevřené potřebám žáků a dající se označit jako tvořivé.

Nastavení vztahu učitele s žáky napomáhá potřebám tvořivého vyučování ve smyslu, kdy žáci se svého učitele nebojí, cítí v něm osobu, na kterou se mohou spolehnout, která jim poradí a pomůže. Učitel by si měl být vědom této funkce, měl by se snažit o zlepšování svého vztahu s žáky ve prospěch výsledků celého vyučovacího procesu. Tři ze čtyř učitelů nad tímto vztahem určitým způsobem přemýšlí a snaží se napomáhat jeho zlepšení. K tomu jim napomáhají různé prostředky jako snaha o individuální přístup k žákům nebo častější odměňování žáků za jejich práci. Jeden z respondentů však nad svým vztahem s žáky příliš neuvažuje a při své práci se orientuje převážně na jejich výkon. Možná i v důsledku toho se žáci během této konkrétní vyučovací hodiny báli samostatně projevovat, působili velmi strnule a ve třídě panovalo určité napětí.

Empirická část práce tak zjistila způsoby, jakými učitelé přispívají k rozvoji tvořivosti žáků během vyučování. Většina respondent dokázala, že dokážou aplikovat a následně reflektovat a zdůvodnit alespoň jednu metodu tvořivého vyučování. Dále pak třídním klimatem či využíváním vnějších možností dané třídy budovat adekvátní tvořivé prostředí.

## Shrnutí empirické části

V empirické části práce jsem vymezila cíle výzkumu, výzkumné otázky a charakterizovala výzkumný design. Popsala jsem terén výzkumu a zkoumaný vzorek. Vymezila jsem metody, které vedly k dosažení cílů práce, a popsala způsob zpracování nasbíraných dat.

Cílem předvýzkumu bylo **najít vhodné respondenty pro hlavní výzkum diplomové práce**. Tohoto cíle bylo dosaženo skrze **zmapování povědomí učitelů žáků staršího školního věku o problematice tvořivého vyučování**.

V závislosti na výsledcích byl konstruován hlavní výzkum, který nahlédl do samotné praxe učitelů. Jeho cílem bylo **zjistit způsob, jakým učitelé rozvíjejí tvořivost žáků ve své praxi, tzn. jakým způsobem dochází k realizaci tvořivého vyučování**, a jak nad tímto typem vyučování učitelé sami uvažují.

Jak dokazuje následující text, cíle se z mého pohledu podařilo naplnit.

První částí výzkumu bylo krátké dotazníkové šetření, které sloužilo jako předvýzkum. Jeho cílem bylo najít vhodné respondenty pro hlavní výzkum diplomové práce, což proběhlo skrze zmapování povědomí učitelů o problematice tvořivého vyučování. Předvýzkum přinesl jasné výsledky a pomohl určit vhodné respondenty. Vybraní respondenti projevili určité adekvátní znalosti týkající se oblasti výzkumu, jako svou aprobaci uvedli předměty, které byly pro výzkum předem vybrány a zároveň projevili souhlas s následující účastí. Dotazníkové šetření ukázalo, že učitelé určitým způsobem znají pojem tvořivé vyučování, často si jej však spojují pouze s některým jeho klíčovým prvkem, více či méně podstatným. Všichni respondenti si myslí, že je možné tvořivost rozvíjet ve všech školních předmětech. Nadpoloviční většina učitelů zařazuje metody tvořivého vyučování asi každou druhou hodinu, zbytek pak většinou jednou za dva týdny. Převážná část učitelů si myslí, že má každý žák tvořivý potenciál. Převážná část respondentů uvedla, že se tvořivému vyučování věnují spíše náhodně nebo ve zbytkových časech hodiny. Na druhou stranu však šetření ukázalo, že většina respondentů přikládá rozvoji tvořivosti žáků nejvyšší možnou důležitost. Většina respondentů si je tedy vědoma důležitosti, věnovat se rozvoji tvořivosti žáků, zároveň však respondenti uvádí, že se této kategorii nevěnují cíleně, spíše náhodně a ve zbytkových časech hodiny. Je zde tedy patrný určitý rozpor. Dále vyšlo najevo, že ačkoliv většina učitelů přikládá

rozvoji tvořivosti žáků nejvyšší možnou důležitost, využívání metod tvořivého vyučování respondenti reflektují jako středně důležité. Jako by si tím pádem respondenti neuvědomovali přímou návaznost mezi rozvíjením tvořivosti žáků a metodami tvořivého vyučování. Rozvíjet tvořivost žáků pak podle učitelů může vést k obohacení budoucího života žáků, může pozitivně přispět k jejich profesní kariéře až k obohacení celkového vývoje společnosti.

Hlavní výzkumná otázka práce byla formulována následovně:

*Jakým způsobem učitel přispívá k rozvoji tvořivosti žáků ve školní výuce? Konkrétněji jsem se rozhodla zaměřit na to, jaké metody tvořivého vyučování učitelé ve své výuce využívají a do jaké míry naplňuje prostředí třídy potřeby tvořivého vyučování.*

Výzkum určil, že tři ze čtyř respondentů dokážou adekvátně uvažovat alespoň o jedné metodě tvořivého vyučování, realizovat tuto metodu ve své výuce, reflektovat ji a určit, k rozvoji čeho může u žáků přispívat. Z mého pohledu má však každý respondent v tomto směru svou určitou „oblíbenou metodu“, kterou preferuje, nad jinými metodami tvořivé výuky příliš neuvažuje a při své výuce nevyužívá.

Z pozorování vyplynula určitá nevyváženost připravenosti prostředí a třídního klimatu potřebám tvořivého vyučování. Jako by si učitelé uvědomovali vždy jen jednu z částí a neuvažovali o vnějším prostředí třídy jako o celku, zahrnující mnohé a podmiňující kvalitu vyučování jako celek. V jednom případě bylo prostředí třídy perfektně připravené, avšak třídní klima potřebám nevyhovovalo. Ve třech případech by se prostředí třídy dalo označit za průměrné až strohé, avšak třídní klima bylo příjemné, otevřené potřebám žáků a dající se označit jako tvořivé. Tři ze čtyř respondentů určitým způsobem přemýšlejí nad svým vztahem s žáky a snaží se napomáhat jeho zlepšení. K tomu jim napomáhají různé prostředky jako snaha o individuální přístup k žákům nebo častější odměňování žáků za jejich práci. Jeden z respondentů nad svým vztahem s žáky příliš neuvažuje a při své práci se orientuje převážně na jejich výkon.

Pokud bych měla zodpovědět hlavní výzkumnou otázku, pak většina respondentů dokázala, že dokáže aplikovat a následně reflektovat alespoň jednu metodu tvořivého vyučování a třídním klimatem či celkovou podnětností dané třídy budovat adekvátní tvořivé prostředí.

Myslím, že se mi podařilo splnit stanovené cíle empirického výzkumu. V rámci předvýzkumu jsem zmapovala povědomí učitelů o problematice tvořivého vyučování a vybrala vhodné respondenty

k hlavnímu výzkumu. Hlavním výzkumem jsem zjistila způsoby, jakými učitelé rozvíjejí tvořivost žáků ve svém vyučování a jak nad tímto typem vyučování následně sami uvažují.

## 6. Doporučení pro učitele

Na základě výzkumu je možné formulovat určitá doporučení pro učitele, které mohou vést ke zkvalitnění tvořivého vyučování v učitelské praxi:

Každý učitel by si měl uvědomit, jaké jsou jeho priority, jaké žáky si přeje vychovat a vzdělat. Formální obsahy a cíle vzdělávání jsou dané příslušnými dokumenty, avšak k dosažení těchto cílů mohou vést různé cesty a možnosti.

Tyto cesty se spolu s vývojem společnosti lehce proměňují a paradigma tradiční školy, s proměňujícími se potřebami společnosti, přestává být zcela aktuální. Učitelé by se měli snažit neustále doplňovat své vzdělání, nejenom týkající se svého oboru, avšak i co se týče pedagogické psychologie a školní didaktiky. Snažit se být učitelem tvořivým, pokusit se nově nabyté informace kriticky zpracovat a určitou jejich část zapracovat do své výuky.

- Informace o tvořivém vyučování studovat z odborné literatury, nikoliv z internetu nebo dalších pochybných zdrojů.
- Nespokojit se se znalostí jen některých pár metod, snažit se neustále rozšiřovat svůj repertoár, zkoušet nové metody a ověřovat jejich účinnost na konkrétní třídě. Každá třída je svým způsobem specifická, každou metodu bude přijímat svým specifickým způsobem. To, co může fungovat u třídy jedné, nemusí fungovat u třídy druhé a naopak.

*(ke studiu metod tvořivého vyučování doporučuji: MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výchovné metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5)*

- Snažit se realizovat alespoň jednu činnost dané vyučovací hodiny v kontextu metod tvořivého vyučování.
- Potenciál tvořivého vyučování formulovat již v samotném cíli vyučovací hodiny. Následně se pokusit reflektovat, do jaké míry se cíl v souvislosti s rozvojem tvořivosti žáků podařilo naplnit.
- Definovat cíl zcela konkrétně, se zaměřením na konkrétní oblast tvořivosti.
- Snažit si uvědomit všechny oblasti tvořivosti. Individuálně se pokusit vymyslet příklad na rozvoj každé kategorie a tyto příklady se následně snažit využít i ve své výuce.
- Pozorovat a diagnostikovat u svých žáků, které kategorie jim dělají větší či menší problémy. Od toho odvíjet následnou výuku.



- Prostředí třídy vybavit podnětně, žáci by měli mít přístup k atraktivním obohacujícím pomůckám, které podněcují jejich zvědavost a vedou k rozšíření touhy o daný předmět.
- Zaměřit se na budování dobrého vztahu se svými žáky, umět je respektovat. Zajímat se o jejich pocity i individuální potřeby. Respektujícím přístupem budovat duševní pohodu a atmosféru bez pocitů strachu a úzkosti.
- Snažit se rozvíjet a uplatňovat své kritické myšlení.
- Zamyslet se nad hodnocením žáků. Pokaždé si uvědomit, jaké jsou naše cíle a zda tyto cíle skutečně lze objektivně hodnotit. Být otevřený různým možnostem ověřování znalostí žáků.
- Podporovat všechny nápady žáků související s tématem (využívat brainstorming aj.).
- Kombinovat rozvoj konvergentního a divergentního myšlení žáků.
- Nebát se přenechat aktivitu během výuky na straně žáků, naučit se jen poslouchat své žáky (učit žáky ptát se a diskutovat).
- Přemýšlet nad způsoby předání nové látky žákům prostřednictvím metod tvořivého vyučování. Žáci již často hodně věcí znají ze svého života. Z tohoto je možné vycházet a na tomto základě stavět průběh své hodiny.

## 7. Závěr práce

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou tvořivého vyučování, v práci učitele žáků staršího školního věku. Práci jsem rozdělila na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část obsahovala 4 kapitoly, které postupovaly směrem od obecného představení pojmu tvořivost, žáka staršího školního věku, tvořivost ve školním prostředí až po úlohu učitele v procesu rozvoje tvořivosti.

Podařilo se mi naplnit cíle teoretické části, popsat teorii tvořivosti a vysvětlit základní pojmy pojící se s rozvojem tvořivosti žáků v práci učitele. První kapitola byla zaměřená na vymezení obecného pojmu tvořivost a vymezení určitých faktorů, které tuto kategorii podmiňují. Druhá kapitola se věnovala představení žáka staršího školního věku po jeho psychické stránce a tomu, proč je dobré se soustředit na rozvoj tvořivosti žáků jako na jeden z cílů vzdělávání. Třetí kapitola zasadila obecnou teorii tvořivosti do kontextu školního prostředí. Vymezila koncept tvořivého vyučování a určila metody, kterými je možné tvořivost žáků rozvíjet. Čtvrtá kapitola se zabývala osobou učitele, jako osobou zodpovědnou za vedení a obsah vyučovacích hodin. Vymezila osobu učitele ve vztahu k tvořivému vyučování, určila, čím učitel může v tomto směru své žáky ovlivňovat i jak by se měl projevovat učitel realizující tvořivé vyučování. Teoretická část sloužila jako základ pro realizovaný empirický výzkum.

V empirické části byl popsán výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky, design práce, zkoumaný vzorek, metody výzkumu, terén výzkumu, způsob zpracování dat a následné výsledky výzkumu.

Součástí byl stručný předvýzkum, které pomohl zmapovat povědomí učitelů o tématu práce a vybral vhodné respondenty pro hlavní výzkum. Výsledky hlavního výzkumu byly zpracovány prostřednictvím 4 případových studií, které pomohly naplnit cíle výzkumu.

Myslím, že se mi podařilo splnit stanovené cíle empirického výzkumu. V rámci předvýzkumu jsem zmapovala povědomí učitelů o problematice tvořivého vyučování a vybrala vhodné respondenty k hlavnímu výzkumu. Hlavním výzkumem jsem zjistila způsoby, jakým učitelé rozvíjejí tvořivost žáků ve svém vyučování a jak nad tímto typem vyučování následně sami uvažují. Většina respondentů dokázala, že dokáže aplikovat a následně reflektovat alespoň jednu metodu tvořivého

vyučování a třídním klimatem či celkovou podnětností dané třídy budovat adekvátní tvořivé prostředí. Závěr práce obsahuje určitá doporučení pro učitele, které mohou napomoci zkvalitnit realizaci tvořivého vyučování v učitelské praxi.

## 8. Seznam literatury

- BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-035-9.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X
- DE BONO, Edward. *Šest klobouků, aneb, Jak myslet*. Praha: Argo, 1996. ISBN 80-7203-128-7.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- HORÁK, Josef. *Tvořivost ve vyučování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009. ISBN 978-80-7372-476-4.
- KOVÁČ, T., KOVÁČOVÁ, E.: *Možnosti rozvíjenia tvorivosti detí a mládeže vo výchovno-vzdelavacej praxi*. In: Psychologické poradenstvo a jeho podiel pro formování a výchovu osobnostisocialistického člověka. Košice, Vsl. Vydavateľstvo 1986.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost = kreativita*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. ISBN 80-85899-52-3.
- KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1652-7.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x
- MAŇÁK, Josef. *Pedagogické otázky tvořivosti*. In Tvořivost v práci učitele a žáka. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. s.17-22. ISBN 80-85931-23-0.

- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. svazek číslo 111. ISBN 978-80-210-4551-4
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7
- PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 808583460x.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- ŠVEC, V. *Aktivita a tvořivost v Maňákově pojetí a jeho pedagogické činnosti*. *Pedagogická Orientace*, 24(5), 2014
- ŠVEC, V. *Životní cesta jako proces výchovy a sebevýchovy*. Dialogy s Josefem Maňákem nejen o pedagogice, Brno: Konvoj, 2003
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- VERBOVANEC, L. *Rozvíjanie tvorivosti učiteľa*, 1. vyd. MPC, Bratislava, 2015
- Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: 561/2004 Sb. 24. 9. 2004.
- RVP pro základní vzdělávání, Praha: VÚP, 2004. 113s. ISBN 80-86666-24-7

#### Elektronické zdroje:

Education and Training 2020 [online]. 2009, Dostupné z: <http://www.et2020.cz/cs/evropska-spoluprace-vzdelavani-odborna-priprava>

#### Konference a besedy:

Feřtek, T. Co změnilo svět vzdělávání. (beseda) Praha: Skautský institut, EduPoint, 2016

Hřebecký, M. Ředitel jako průvodce pedagogů po trnitě cestě k moudrosti (konference), CŠM Pedf Uk, 2016

## Přílohy

### Příloha č. 1: Seznam centrálních kategorií a kódu

Základní informace		Praxe, pohlaví, předměty, priority
Vyučovací hodina	pozitiva	potenciál aktivita zaměřená na kooperaci, reflexe, reflexe metody, jiné metody, ocenění žáků, obliba diskuze, zájem o žáky tvořivost v cíli, způsob rozdělení práce, diskuze třídy, sebekontrola žáků, tvořivý dů, diskuze, samostatnost žáků, sdílení názorů, vhodné využití pomůcky, aktivita žáků, doplňující otázky, sebekontrola třídy,
	negativa	dominance netvořivých metod, netvořivé využití pomůcky, pasivita, skupinové vyučování není tvořivé, práce nejzdatnějších, nesprávné zdůvodnění, nesprávně určený potenciál cíle, nedostatek prostoru pro vyjádření žáků, jednosměrná interakce, důraz na přesnost, dominance učitele, vynucená samostatnost, žáci v útlumu tvořivost jen na okraj, aktivita na straně učitele, absence dalších metod, neznalost názvů metod
Prostředí třídy	pozitiva	hodně pomůcek, výzdoba, možnost výběru, útulnost, možnost přizpůsobení, individuální volba, možnost soukromí,
	negativa	rušivý prvek, hluk, strohost

Klima třídy	pozitiva	zlepšování na výletech, spolupráce s kolegy, spolupráce s metodikem, uvolněnost, otevřenost, budování vztahu s žáky, budování klimatu, časté odměňování, oblíbenost učitele, role učitele, snaha o pohodu, víra v žáky, důraz na komunikaci partnerský vztah, respektování potřeb, důvěra, otevřenost, postupná proměna, individuální přístup, zdravý respekt,
	negativa	negativní emoce, autoritativní přístup, neschopnost řešit sám, stagnace, neosobní vztah s žáky, nízká motivovanost žáků náladovost, každá hodina jiná
Tvořivé vyučování		tvořivost = pomůcky, chaos v metodách, tvořivost až na druhém místě, hledání možností, podstata,
Učitel		vlastnost přispívající výuce, negativní vlastnost, nálepka učitele, způsob tvořivého projevu, výroba pomůcek, další vzdělávání poskytující škola, individuální vzdělávání, orientace na výkon, přístup podle tříd, vítání změn, <del>zastánce trestů</del> , celoživotní tvořivý přístup, důraz na komunikaci, práce pro radost, učení pro život, tvořivý žák



## Příloha č. 2: Dotazníkové šetření

1. Jste (muž x žena)
2. Napište prosím město, ve kterém se nachází vaše škola.
3. Ve které třídě/třídách vyučujete? (výběr: 6-9 třída)
4. Vyberte prosím předměty, které vyučujete. (výběr z předmětů podle RVP )
5. Popište mi prosím, co rozumíte pod pojmem tvořivé vyučování.
6. Na škále 1-5 prosím vyznačte, nakolik si myslíte, že je důležité se věnovat rozvoji tvořivosti u žáků (1 = vůbec ne, 5= maximálně)
7. Myslíte si, že je možné, rozvíjet tvořivost žáků ve všech předmětech? Ano – ne
8. Napište prosím, jaké výukové metody, podporující tvořivost, ve své výuce používáte.
9. Jak často zařazujete vybrané metody tvořivého vyučování? (každou hodinu, asi každou druhou hodinu, jednou za 14 dní, jednou za měsíc, nezařazují)
10. Na škále 1-5 prosím vyznačte, jakou důležitost metodám, podporující tvořivost ve výuce, přikládáte, v porovnání s ostatními metodami. (1= žádnou - metody tvořivého vyučování vnímám velmi podřadně a nedůležitě, 5= maximální - metody tvořivého vyučování svou důležitostí převyšují ostatní metody)
11. Aplikujete tyto metody prvoplánově, tzn. vyskytuje se rozvoj tvořivosti již v samotném cíli výukové hodiny nebo je jejich zařazování spíše náhodné a jsou například zařazovány i do zbytkových časů výuky?
12. Máte pocit, že je ve vašich silách ovlivnit tvořivost žáka? (ano, ne, někdy, nevím)
13. Myslíte si, že má každý žák tvořivý potenciál? Ano - ne
14. Jak byste, prosím, stručně charakterizovali tvořivého žáka?
15. Jsou dle Vašeho názoru k rozvoji tvořivosti třeba některé speciální didaktické pomůcky?  
Ano-ne
16. Myslíte si, že máte dostatečné podmínky a dostatek možností potřebných k rozvoji tvořivosti u žáků? Ano – ne, např. mi schází
17. K čemu je dle Vašeho názoru u žáků dobré tvořivost rozvíjet?
18. Jste z hlediska rozvoje tvořivosti žáků spokojen(a) s výukou, kterou vedete?